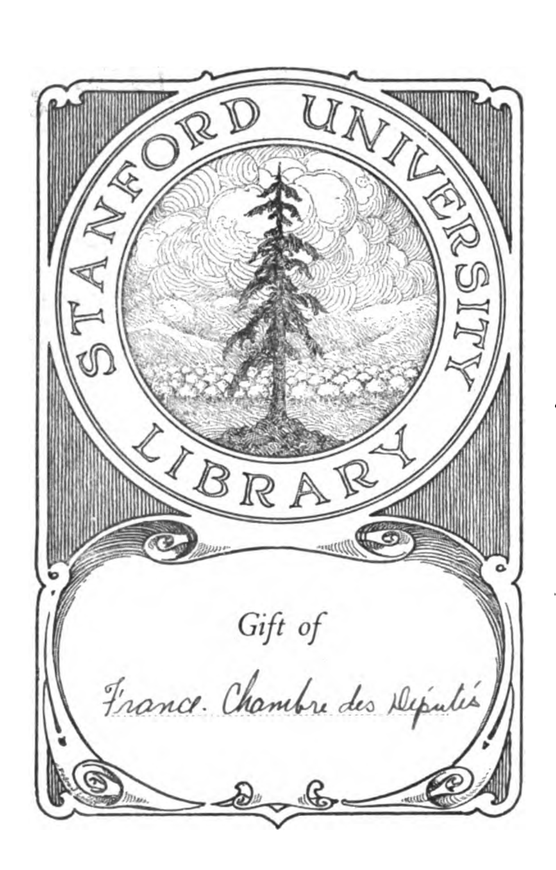
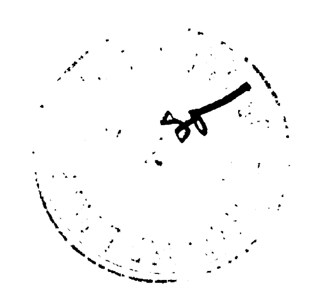



STANFORD UNIVERSITY
LIBRARY
Gift of
France. Chambre des Députés



Appartenant à E. [illegible]

N° 866
CHAMBRE DES DÉPUTÉS
SEPTIÈME LÉGISLATURE
SESSION DE 1899

Annexe au procès-verbal de la 2e séance du 28 mars 1899.

ENQUÊTE
SUR
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

PRÉSENTÉS

Par M. RIBOT,

Président de la Commission de l'Enseignement.

Tome II

PARIS
IMPRIMERIE DE LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS
MOTTEROZ
7, RUE SAINT-BENOIT

1899

ENQUÊTE

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

N° 866

CHAMBRE DES DÉPUTÉS

SEPTIÈME LÉGISLATURE

SESSION DE 1899

Annexe au procès-verbal de la 2e séance du 28 mars 1899.

ENQUÊTE

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

PRÉSENTÉS

Par M. RIBOT,

Président de la Commission de l'Enseignement.

France

Tome II

PARIS

IMPRIMERIE DE LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

MOTTEROZ

7, RUE SAINT-BENOIT

1899

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Séance du vendredi 24 février 1899

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition de M. Th. BECK

M. le Président. Monsieur Beck, vous êtes directeur de l'École Alsacienne et vous y avez été auparavant professeur.

Depuis combien d'années êtes-vous à la tête de cette maison?

M. Beck. Depuis avril 1891.

M. le Président. Nous serions heureux de savoir dans quelles conditions a été fondée l'École Alsacienne et en quoi ses méthodes, sa façon d'élever les jeunes gens diffèrent de celles pratiquées dans l'Université.

M. Beck. L'École Alsacienne, qui aujourd'hui est considérée comme un prolongement modeste, mais utile, j'espère, comme une annexe, une succursale de l'Université, a été fondée au lendemain de la guerre par un certain nombre de patriotes, savants et industriels. Ils ont voulu faire appliquer en France et surtout à Paris les méthodes d'enseignement et d'éducation qui avaient été florissantes en Alsace et particulièrement à Strasbourg.

Ces messieurs ont fait ainsi acte de patriotisme; c'est, en somme, pour apporter leur pierre au relèvement, à la réédification intellectuelle et morale de notre pays qu'ils ont pensé à cette fondation.

L'École Alsacienne porte donc le nom que vous savez et elle est fière de le porter. Il est certain que sa disparition, si elle venait à se produire, aurait un retentissement très douloureux de l'autre côté des Vosges; je puis ajouter qu'elle serait le triomphe de tous les ennemis de la liberté et du progrès.

J'ai dit tout à l'heure que nous sommes une annexe, une succursale de l'Université; cependant nous avons notre liberté d'action, notre autonomie. Nous pouvons arranger nos programmes, distribuer notre temps comme nous l'entendons et nous en avons largement profité.

Je crois qu'à l'heure qu'il est ce qui distingue tout particulièrement l'École Alsacienne des établissements universitaires, c'est que nous cherchons à donner à nos élèves une éducation morale. Je dis : ce qui nous distingue des établissements universitaires; ce n'est pas qu'on ne le fasse point dans les lycées et collèges de Paris et de province, mais je crois qu'il nous est plus facile de le faire parce que nous sommes forcément moins nombreux. Il y a dans les établissements de l'État la même bonne volonté, le même dévouement que chez nous; mais il me semble que dans une classe de 35, 40 ou 45 élèves il est difficile de s'occuper de chacun en particulier.

Je vous parlerai tout à l'heure, si vous voulez, de ce que nous entendons à l'École Alsacienne par éducation. Je tiens tout particulièrement à dire que c'est là un point fondamental. Si vous recherchez les causes de la crise que nous traversons, crise qui n'a rien

d'étonnant, qui devait nécessairement se produire, et qui n'existe pas seulement en France; si, d'autre part, vous recherchez les causes de l'augmentation de l'effectif dans les établissements religieux et une certaine diminution du nombre des élèves dans les établissements universitaires, vous la trouverez en partie dans cette absence — le mot « absence » est peut-être un peu trop fort — d'éducation morale des élèves. Je vais vous en donner deux preuves assez frappantes.

Tous les ans je reçois la visite de bien des personnes qui viennent prendre des renseignements sur l'École et qui me disent : Nous avons l'intention de vous confier notre enfant, mais nous hésitons entre Stanislas ou Arcueil et vous, École Alsacienne. Je réponds : Nous sommes pourtant animés d'un tout autre esprit, nous entendons l'éducation d'une tout autre façon. Sans doute, me dit-on, mais au moins il y a chez vous une éducation, comme dans les écoles religieuses.

Je donne les renseignements désirés et, suivant qu'on insiste plus sur le côté religieux que sur le côté purement moral de l'éducation, on se décide pour tel établissement ayant un caractère nettement religieux ou pour le nôtre. Mais on exige, à côté de l'enseignement, une *éducation*.

Un autre exemple : des parents viennent me parler de leurs fils et me proposer de les recevoir dans notre maison.

Je leur demande avant tout où ils sont allés précédemment et ce qu'ils ont fait. Ils me répondent : « Ils sortent de tel ou tel lycée. » Mon premier mot est invariablement celui-ci : Il faut les y laisser, ils y sont bien ; c'est un excellent lycée, il y a un proviseur très entendu et très dévoué et de fort bons professeurs. Pourquoi les retirer? Y a-t-il une raison déterminante pour les enlever du lycée et les mettre dans un établissement qui n'est pas universitaire, dans une institution libre ? Et on me répond presque toujours : Non, il n'y a rien de particulier; mais on ne s'occupe pas assez de nos enfants.

— Peut-être ne vous en apercevez-vous pas, on s'en occupe très certainement.

— Non ; il y a trop d'élèves dans la classe, et, par conséquent, on ne peut pas s'occuper de tous et de chacun. Mon enfant est ignoré, perdu dans le nombre. Nous savons que, dans vos classes, les élèves sont beaucoup moins nombreux, et nous venons ici, parce que nous demandons une action individuelle sur nos enfants. Nous voulons qu'en dehors de l'instruction on développe en eux la personnalité morale et qu'à cet égard on les suive de très près.

Voilà deux exemples qui, j'estime, donnent matière à réflexion.

Je pense, en effet, que, dans les lycées, j'en parle librement, encore une fois, car nous nous rattachons très étroitement à ces établissements, je pense qu'il serait très important que le nombre des élèves ne fût pas trop élevé dans la même classe ; une classe ne devrait jamais contenir plus de 25 élèves. C'est une affaire de budget, sans doute, mais c'est capital ; alors on pourrait vraiment s'occuper spécialement de chaque élève, et cela non seulement au point de vue du développement de l'esprit, mais aussi, je le répète, au point de vue du développement de la personne morale.

Il faudrait, en second lieu, se donner la peine d'étudier les enfants, et c'est ce que nous faisons à l'École Alsacienne, — aussi bien le directeur, le sous-directeur que les professeurs ; — nous étudions les élèves. Nous cherchons à pénétrer jusqu'au fond de leur individualité, pour bien en connaître les capacités, les dispositions, les penchants, afin de pouvoir exercer sur eux une influence plus directe et plus efficace.

Il n'est pas moins nécessaire qu'il existe entre l'administration, les professeurs et les élèves un courant de sympathie et d'affection ; il faut que l'enfant se sente aimé, alors il aimera davantage aussi le travail et le devoir en général.

L'élève ne doit pas avoir le sentiment qu'il est un numéro ; il ne doit pas se décourager ou se désintéresser de ses études parce qu'on n'a pas l'air de s'intéresser à lui. Il est indispensable, d'autre part, que le professeur ait pleinement conscience de sa mission d'éducateur, qu'il ait le sentiment d'avoir charge d'âme vis-à-vis de chacun de ses élèves.

Il faut que ceux-là ne se voient pas perdus, noyés dans la masse, négligés, oubliés, mais qu'au contraire ils sentent bien nettement que leur existence fait partie de l'existence de leurs maîtres, que leurs professeurs ne sont indifférents à rien de ce qui les touche, qu'ils s'occupent d'eux aujourd'hui et s'occupe-

ront d'eux demain avec affection, avec tendresse, en vue de leur avenir et de leur bonheur.

Ce sont là des points sur lesquels je ne saurais assez insister. Il faut traiter chacun pour soi, selon ses besoins personnels; c'est le devoir suprême de l'éducateur.

Vous voyez, Messieurs, ce que nous entendons par ce traitement individuel qui est la première condition d'une éducation sérieuse. Je crois que c'est là une des raisons pour lesquelles nous avons pu, à l'École Alsacienne, inspirer confiance à bien des familles.

C'est du moins ce qu'on nous dit et nous répète constamment; on nous dit : vous connaissez vos élèves à fond, vous savez ce qu'ils valent et ce qu'ils sont. En effet, nous avons, le sous-directeur et moi et même les professeurs, des conversations fréquentes avec nos élèves, nous causons familièrement avec eux, nous nous adressons à leur raison, à leur conscience, à leur cœur, nous leur parlons de leur mère, de la reconnaissance envers les parents, de leur avenir, de leur dignité personnelle, de leur honneur, etc.

C'est une éducation morale de tous les jours, de tous les instants, une action constante sur le cœur, la conscience, la volonté; c'est surtout sur la volonté qu'il faut agir. L'enfant est très sensible à cette manière de le traiter; les parents sont heureux de cette collaboration active de l'école et l'apprécient au plus haut degré.

Il en résulte que la discipline chez nous est différente de ce qu'elle est dans les établissements universitaires. Là, cependant, bien des choses ont été modifiées, peut-être, dans une certaine mesure, à l'exemple de l'École Alsacienne.

Nous avons un système de punitions et de récompenses bien différent de celui qui existe dans les lycées; nous ne connaissons ni les pensums, ni les retenues, ni les consignes, ni le piquet; rien de toutes ces punitions extérieures qui, en définitive, ne corrigent jamais; elles peuvent tout au plus avoir une mauvaise influence sur l'élève et aigrir son caractère. Ce n'est pas, je crois, le moyen de le rendre meilleur.

Nos punitions, nos récompenses même ont toujours un caractère moral. Je ne veux pas entrer dans les détails, ce serait trop long; mais je tiens à affirmer qu'on obtient par l'effet moral, par la persuasion, par l'affection jointe à la fermeté, des résultats bien meilleurs que ceux qu'on obtient par des moyens matériels.

M. Henri Blanc. Pourriez-vous nous citer quelques exemples de punitions?

M. Beck. Un élève, par exemple, bavarde; il se tient mal, il est distrait, inattentif; aussitôt le professeur lui adresse un appel bienveillant et le menace d'une mauvaise note de tenue ou de conduite. Si l'élève persiste, le professeur marque des « observations » dont l'ensemble détermine la note de conduite à la fin de la semaine, note inscrite dans le carnet qui doit être régulièrement signé par les parents.

Ces carnets de semaine sont distribués tous les samedis par le directeur ou le sous-directeur qui s'adresse à chaque élève individuellement en lui adressant les blâmes ou les éloges mérités. Très souvent, quand la tenue de tels élèves a laissé à désirer, nous les invitons à se rendre dans notre cabinet, afin de leur montrer les conséquences de leurs écarts et de leur adresser des exhortations paternelles. Si les « observations de conduite » des professeurs dépassent un nombre déterminé ou en cas de fautes plus graves, telles que mensonge, dissimulation, tromperie, etc., le directeur ou le sous-directeur prononce un « avertissement ». Le troisième avertissement dans l'année entraîne une exclusion temporaire de deux ou trois jours; le sixième entraîne l'exclusion définitive. Nous arrivons rarement à cette extrémité.

Voilà nos seules punitions; je crois qu'elles sont absolument suffisantes.

L'essentiel, quand les élèves sont en faute, c'est de s'entretenir avec eux, de les rendre attentifs aux conséquences de leur légèreté et de les en corriger. En tout cas, la discipline ne doit jamais être fondée, et c'est là ce que nous recherchons à l'École Alsacienne, sur la crainte du maître, comme elle ne doit jamais l'être sur l'obéissance passive à un règlement quelconque; elle doit être fondée sur le sentiment de respect que l'enfant a du maître, de l'école, de la famille; elle doit être fondée sur le sentiment de la responsabilité, sur lequel nous insistons tout particulièrement, et sur celui de la solidarité :

« Tous pour un, et chacun pour tous. »

Je dois ajouter que notre établissement re-

pose aussi sur les rapports les plus intimes possibles entre la famille et l'école. Nous voyons très souvent les parents de nos enfants — trop souvent pour nous, parce que cela nous prend beaucoup de temps et nous fatigue, mais peut-être pas assez souvent pour les élèves — et nous causons avec eux des intérêts de leurs fils. Beaucoup d'entre eux viennent nous voir une fois par mois. Nous échangeons nos idées et nos impressions, et nous rendons ainsi notre collaboration plus facile et plus fructueuse. Ces relations me semblent être très utiles et absolument favorables à la bonne éducation des enfants.

Je crois qu'il serait très bon qu'il y eût dans les établissements universitaires un conseil composé en grande partie de professeurs et qu'on y fît entrer quelques anciens élèves, pères de famille, ce serait un grand profit en général et en particulier. Ce serait aussi un moyen de démocratiser un système qui ne l'est pas assez. Nous en voyons les bienfaits chez nous. Nous avons à la tête de l'École un Conseil d'administration composé uniquement de pères de famille et rien ne se passe sans que ce conseil en soit averti. Je suis convaincu que ce serait une très bonne chose d'étendre cette mesure aux lycées, sans donner à ces conseils le pouvoir qu'ils ont chez nous.

M. le Président. Voudriez-vous nous dire un mot du régime de l'internat; vous avez l'internat, mais les élèves sont placés chez des professeurs?

M. Beck. Nous n'aimons pas le mot internat; c'est peut-être une petite étroitesse qui vient du souvenir que nous en avons emporté, nous avons ce que nous appelons le pensionnat, ce que les Anglais appellent le *tutoriat*. Nos enfants sont en pension chez les professeurs où ils sont considérés comme les enfants de la maison.

M. le Président. Combien y en a-t-il chez un professeur?

M. Beck. Jamais plus de douze, c'est un maximum.

M. Ermant. Combien avez-vous d'élèves en tout?

M. Beck. En tout 276.

M. le Président. Il y a des externes?

M. Beck. Surtout des externes.

M. Ermant. Vos classes ne sont jamais supérieures à 25?

M. Beck. Réglementairement il ne doit pas y avoir plus de 22 élèves dans une classe, il n'arrive que rarement qu'il y en ait quelques-uns de plus.

Pour en revenir au régime du pensionnat, il faut bien se pénétrer de ce principe que rien dans l'éducation des enfants ne remplace la douce chaleur du foyer, l'air sain et fortifiant de la famille.

M. le Président. Vous avez une dizaine d'enfants chez un professeur; dans ces conditions vous n'avez pas de répétiteurs?

M. Beck. Nous n'avons pas de répétiteurs ni de maîtres d'étude, nous n'avons pas de surveillants dans l'établissement même, c'est nous-mêmes qui faisons la surveillance.

M. Henri Blanc. Vous avez des externes surveillés?

M. Beck. Ce sont les demi-pensionnaires qui prennent le déjeuner en famille chez un professeur et qui sont surveillés jusqu'à ce qu'ils rentrent en classe. Chez le sous-directeur et chez le professeur qui habite l'établissement, les seuls qui puissent avoir jusqu'à dix ou douze pensionnaires, il y a un maître d'étude; il surveille les élèves pendant les récréations à la fin des classes et le soir pendant qu'ils font leurs devoirs dans une salle d'étude.

M. le Président. Alors ce sont des jeunes gens, mais qui ne font pas leur carrière dans votre maison?

M. Beck. Ce sont des jeunes gens qui nous quittent au bout de quelques années, qui préparent la licence ou l'agrégation et qui sont heureux de trouver une situation de ce genre. Nous avons même eu déjà de jeunes docteurs en médecine qui avaient intérêt à ne pas quitter Paris.

Nous sommes très satisfaits de ce régime. Du reste, le professeur lui-même s'occupe beaucoup des élèves au point de vue intellectuel et moral. Quant à la santé, les pensionnaires sont l'objet des meilleurs soins de la part de la maîtresse de la maison; tous les professeurs qui ont des pensionnaires sont mariés, bien entendu, et l'influence de la femme est très précieuse.

M. le Président. Ces professeurs habitent en dehors de l'établissement?

M. Beck Au dehors et au dedans; ainsi le sous-directeur a des pensionnaires; puis un professeur qui demeure à l'Ecole même. Chaque enfant a sa chambre, une chambre très simple, mais assez jolie pour qu'il s'y plaise — il faut qu'il s'y plaise.

M. le Président. Vous êtes obligés de demander un prix de pension supérieur?

M. Beck. Évidemment, c'est là le revers de la médaille; mais je crois qu'on trouverait facilement à hospitaliser les enfants dans certaines maisons où l'on ne payerait pas beaucoup plus cher que dans les internats de lycées. Il est certain que quand on a plusieurs pensionnaires on peut se montrer un peu moins exigeant pour le prix.

M. le Président. Comment choisissez-vous vos professeurs?

M. Beck. Il y a un certain nombre de professeurs qui sont agréés par le Ministre de l'Instruction publique, c'est-à-dire qui sont inscrits dans les cadres de l'Université, détachés à l'École Alsacienne et considérés, au point de vue de la classe et du traitement, comme des professeurs de province. Dans ce cas, c'est le directeur de l'enseignement secondaire qui nous les envoie; nous nous adressons généralement à lui.

Pour les autres, ils se présentent chez nous; nous prenons les renseignements nécessaires et nous faisons nos propositions au Conseil d'administration qui les désigne.

M. le Président. Vous donnez à ceux qui sont détachés de l'Université le même traitement qu'ils ont dans les lycées?

M. Beck. A peu près. Dans les classes supérieures nous donnons peut-être à certains professeurs un traitement un peu moins élevé que celui qu'on a dans les lycées, mais dans les classes inférieures c'est la même chose.

M. le Président. Voulez-vous passer à l'enseignement?

M. Beck. Je voudrais d'abord vous dire deux mots de l'enseignement élémentaire qui comprend les classes de dixième, neuvième, huitième et septième; je crois qu'il serait utile que dans ces classes élémentaires il n'y eût que de véritables instituteurs, de véritables pédagogues, des hommes particulièrement désignés par des qualités professionnelles. Je voudrais de plus que, dans ces classes, l'enseignement fût aussi primaire que possible, à condition d'être plus développé et mieux pondéré. Dans ces classes il faut surtout apprendre aux enfants à observer, à penser, à juger; il faut commencer à épanouir leur personnalité naissante. Il est très important aussi que l'enseignement soit gradué et que les bases soient solidement posées.

Je ne dois pas oublier de vous rendre attentifs à une mesure que nous avons prise à l'École Alsacienne il y a six ans, mesure dont nous sommes très satisfaits et qui donne des résultats excellents; elle concerne l'enseignement des langues vivantes. Nous avons, comme on dit, pris le taureau par les cornes; voyant que les résultats qu'on obtenait partout étaient absolument insuffisants, nous avons décidé, puisque nous sommes libres de la distribution de notre temps, de donner aux petits enfants dix heures d'allemand par semaine, soit deux heures par jour, c'est l'enseignement intensif. C'est le système que propose actuellement M. Demolins qui a l'intention d'établir une école modèle et qui certainement appliquera dans cette école bien des mesures déjà en vigueur chez nous.

Avec deux heures d'allemand par jour les enfants, arrivant à la fin de la neuvième, comprennent très bien ce que dit la maîtresse, et sont capables de s'exprimer assez convenablement. Il faut partir de ce principe que les enfants apprennent facilement n'importe quelle langue, que ce soit l'allemand ou le chinois, pourvu qu'on emploie la méthode maternelle, c'est-à-dire qu'on leur parle cette langue.

Cet enseignement, au début, est purement oral; la maîtresse — il est bon que cet enseignement soit confié à une femme — amuse les enfants; c'est en jouant qu'ils apprennent cette langue qu'on considère comme si difficile et qui en réalité ne l'est pas; il s'agit tout simplement d'appliquer de bonnes méthodes. Il faut d'abord que la langue soit dans l'oreille, que l'organe soit rompu. Quand la langue est dans l'oreille, elle vient tout naturellement sur les lèvres. Aussi nos enfants sont-ils arrivés à des résultats assez surprenants. Plus tard, il faudrait ne pas négliger ce qu'on a acquis, recueillir les fruits de ce qu'on a semé,

et donner aux élèves un nombre d'heures d'allemand ou d'anglais un peu plus considérable. Sous ce rapport aussi l'École Alsacienne a été un champ d'expérience.

Je tenais essentiellement à appeler votre attention sur ce point.

Nous voudrions aussi qu'on s'occupât un peu de sciences dans ces classes élémentaires, en se mettant, bien entendu, à la portée des enfants. Les « leçons de choses » telles que nous les pratiquons sont très appréciées.

M. le Président. C'est dans les programmes; mais cela a été critiqué.

M. Beck. Nous l'avons toujours fait, et avec succès. Je crois qu'on a tort de critiquer ces leçons; cela dépend, du reste, de la pratique. Rien n'éveille l'esprit des enfants et leur curiosité, rien ne les habitue à l'observation, — ce qui est essentiel — comme ces leçons de choses; ils apprennent à connaître la vie des plantes et celle des animaux, les minéraux les plus importants et leur usage, etc. On ne se préoccupe guère du groupement, il n'y a pas de nomenclature; mais ce sont des conversations intéressantes que les élèves suivent avec une grande attention. Cet enseignement, je le répète, n'est profitable que s'il répond au degré d'intelligence et à la curiosité naturelle des jeunes élèves. Il devrait être introduit partout.

Nous faisons aussi beaucoup d'exercices physiques et enfin nous exerçons nos élèves au chant et au dessin.

Une des originalités de notre École, ce sont les promenades instructives sous la conduite du professeur. Les élèves des classes élémentaires voient surtout le Muséum d'histoire naturelle après la leçon de choses; là ils assistent, une ou deux fois par mois, à une leçon vivante qui les intéresse beaucoup; ils ne sont pas trop nombreux, ce qui rend la chose plus facile. Ces promenades ont lieu dans toutes les classes; il y en a quatre ou cinq par an à partir de la sixième, environ deux par trimestre; nous conduisons les élèves dans les musées, au Louvre, aux Gobelins, aux Arts et Métiers, à une usine à gaz, dans les fabriques, etc. Les élèves font, sur ce qu'ils ont vu, une petite composition qui est généralement assez soignée et qui nous indique bien qu'ils ont fait attention et que l'objet de la promenade ne les a pas laissés indifférents.

Enfin, à l'École Alsacienne, il y a tous les quinze jours un examen dans toutes les classes, le conseil d'administration et les parents y sont conviés. Ces derniers y viennent en très grand nombre; ils peuvent ainsi constater les progrès de leurs enfants, suivre la méthode du maître et observer la physionomie de la classe, le milieu où se trouvent leurs fils. Nous sommes convaincus que ces examens, qui sont généralement fort intéressants, sont une très bonne chose à tous les points de vue. Je ne crois pas que cette habitude des examens existe en dehors de l'École Alsacienne.

M. le Président. Qui les fait passer?

M. Beck. Le professeur lui-même. Les enfants s'habituent à réfléchir et à s'exprimer convenablement devant d'autres personnes que le maître.

M. le Président. Votre programme d'études est-il le même que celui des lycées?

M. Beck. A peu près.

M. le Président. La division par classes est-elle la même?

M. Beck. Absolument la même.

M. le Président. Vous n'avez que l'enseignement classique?

M. Beck. Nous avons aussi l'enseignement moderne.

Pour l'enseignement classique, je n'ai pas grand'chose à ajouter à ce qu'on vous a dit déjà. Il est cependant à noter que nos élèves restent ensemble jusqu'à la fin de la sixième, c'est-à-dire que tous font une année de latin.

M. le Président. Vous commencez le latin avant la sixième?

M. Beck. En sixième.

Tous font une année de latin; il nous a semblé qu'il était pénible de dire aux parents après la septième : tel élève est capable de faire du latin, tel autre ne l'est pas. Ce principe de la bifurcation après la septième est très embarrassant.

Nous avons décidé les parents à faire suivre la sixième à tous les enfants. A la fin de cette classe, les goûts, les capacités des enfants se dessinent plus nettement et le professeur, de son côté, se prononcera en connaissance de cause. Après la sixième, les uns vont en cinquième classique, les autres en cinquième moderne. Je pense que la classe de sixième

moderne est inutile, les programmes sont à peu près les mêmes que dans la classe correspondante au point de vue du français, des langues vivantes, du calcul, de l'histoire et de la géographie. On pourrait, sans inconvénient, la supprimer et retarder ainsi d'une année le moment de la fatale bifurcation.

Je n'insiste pas sur l'enseignement du latin; je crois qu'il ne faut pas faire trop de thèmes, qu'il faut faire beaucoup de versions; c'est le travail le plus délicat, qui sert à la fois à la langue latine et à la langue française.

Le grec gagnerait beaucoup à être facultatif. La plupart des élèves font du grec à contre-cœur et arrivent à peine à posséder un petit vocabulaire et à reconnaître les formes grammaticales; ils perdent leur temps. Seuls les élèves qui sont dirigés par leurs goûts personnels vers cette étude s'y livreraient avec intérêt et avec fruit.

Je crois qu'il faut revoir les programmes de mathématiques dans l'enseignement classique et les simplifier. Ce qui est très frappant, c'est que, de tous les élèves de rhétorique qui ont fait cependant pas mal de mathématiques, bien peu seraient capables de passer le brevet élémentaire à l'Hôtel de Ville. Cela prouve qu'on leur permet d'oublier complètement ce qu'ils ont appris jusqu'en quatrième, c'est-à-dire les fractions, le système métrique, les applications de la règle de trois, les problèmes de mélanges, d'escompte, d'intérêt, etc.; ils ne savent plus rien de tout cela. Je crois donc que les programmes devraient être modifiés dans un sens plus pratique, tout en y maintenant les premiers livres de la géométrie et les éléments de l'algèbre.

Je voudrais aussi que le programme d'histoire fût un peu modifié. Il y a des faits, des détails, sur lesquels on insiste, alors qu'ils sont d'une utilité fort contestable et que les élèves les oublient très vite ; l'expérience nous l'indique suffisamment.

L'enseignement des langues vivantes a beaucoup perdu, depuis qu'on a eu le très grand tort de supprimer au baccalauréat une épreuve écrite comptant pour l'admissibilité. Ce n'est pas un thème qu'il faudrait faire faire aux candidats, mais une petite composition sans dictionnaire. Cet enseignement ne s'est pas relevé du coup qu'on lui a porté et il est urgent de réparer cette faute grave.

De même après la rhétorique, quand les élèves ont fait des efforts pour être à peu près à la hauteur de l'examen, on les engage, en quelque sorte, à oublier ce qu'ils ont acquis avec peine, puisqu'il n'y a plus aucune sanction à la fin de la philosophie. Or rien ne se perd plus vite que ce que l'on a appris péniblement en langues étrangères. Ne pourrait-on pas joindre à l'examen de philosophie une épreuve de langues vivantes? Ce serait rationnel et pratique.

Dans la section classique, il y a aussi des promenades et des examens.

Quant au baccalauréat de rhétorique, on pourrait exiger, en dehors de la langue maternelle, deux langues, mortes ou vivantes, obligatoires et une facultative. Les uns présenteraient le latin et l'allemand avec le grec comme facultatif, les autres le latin et le grec, avec l'allemand comme facultatif, d'autres l'anglais et l'allemand, avec le latin comme facultatif, etc. On pourrait ainsi concilier bien des choses; c'est une idée que j'exprime en passant, mais qui me semble mériter un examen sérieux.

Pour l'enseignement moderne, c'est évidemment là qu'il y a le plus de changements à faire. Il manque de cohésion, d'unité, surtout il n'est pas assez pratique. Quel but poursuivent les élèves de cet enseignement? Les uns veulent aller aux écoles du Gouvernement, Polytechnique, Saint-Cyr, Centrale, écoles d'agriculture et de commerce, école coloniale. D'autres ne se contentent pas de l'enseignement d'une école primaire supérieure, purement technique et professionnel; ils veulent une culture générale ; ce sont, par exemple, de futurs employés dans une maison de banque, dans une librairie ou une administration quelconque.

Je crois que tous les élèves de l'enseignement moderne devraient suivre ensemble la cinquième, la quatrième et la troisième. Il faudrait que cet enseignement fût véritablement pratique. Il serait facile de dresser un tableau répondant à cette idée. Je l'ai fait, mais je ne puis entrer dans les détails. A la fin de la troisième, les élèves qui ne veulent pas poursuivre leurs études seront suffisamment armés, suffisamment préparés pour suivre la carrière qu'ils choisiront. Quant aux autres, ils continueront leurs études pendant

deux ans. Je crois qu'il y aurait intérêt à diviser de cette façon l'enseignement moderne.

Programme de l'Enseignement moderne

TROIS PREMIÈRES ANNÉES Ve, IVe, IIIe.

	V.	IV.	III.
	heures	heures	heures
Français	6	3 1/2	4
Morale	1	1	—
Allemand	4	4	4
Anglais	4	4	4
Histoire	1	1 1/2	1 1/2
Géographie	2	2	2
Arithmétique	3	2	1
Mathématiques	—	2	3
Comptabilité	—	1	1
Arpentage	—	—	1
Sciences	2	2	2
Histoire naturelle	1	1	1
Calligraphie	1	1	—
Dessin à vue	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Dessin géométrique	1 1/2	1 1/2	2
Gymnastique	2	2	2
Total	30	30	30
Promenades scientifiques.			

Les langues vivantes seraient la base de cet enseignement, de même qu'en Allemagne le français sert de base au nouvel enseignement qu'on cherche à y établir et qui se rapproche beaucoup de celui qui fait l'objet de notre étude. Il faudrait y enseigner de plus le calcul, l'arithmétique et commencer les mathématiques seulement plus tard; il faudrait multiplier les leçons de géographie, réformer complètement l'enseignement de l'histoire.

M. le Président. En quel sens?

M. Beck. Il est absolument inutile de remonter jusqu'aux origines et d'insister sur les détails, qui ne resteront pas dans la mémoire des enfants. Il faut des vues d'ensemble, il faut traiter l'histoire au point de vue philosophique, tout en se mettant à la portée des jeunes élèves, montrer les causes qui ont produit tels effets, qui eux-mêmes sont devenus des causes; il faut intéresser les enfants à nos institutions et faire ressortir les grands faits, les grandes époques qui ont eu une influence décisive sur les destinées d'un pays ou les destinées humaines. Très souvent les leçons d'histoire ennuient les élèves; or je n'admets pas qu'une leçon d'histoire ou de géographie ennuie; cela dépend beaucoup de la méthode du professeur et de la façon de limiter, mais aussi d'illustrer cet enseignement et de le rendre intéressant.

J'enseignerais dans ces trois classes la physique, la chimie, l'histoire naturelle, le dessin, la calligraphie, la comptabilité, l'arpentage, sans oublier les exercices physiques; je ferais faire aux élèves beaucoup d'excursions instructives aux musées, aux ateliers, aux usines, aux fabriques, afin de leur donner des connaissances précises et de stimuler ainsi leurs études théoriques. Nos élèves ont été dernièrement dans une mégisserie, ils n'en avaient aucune idée; ils ont assisté en quelque sorte à la fabrication du commencement à la fin et cela les a beaucoup intéressés; j'ai été frappé des petits travaux qu'ils ont remis sur ce qu'ils ont vu et appris. Voilà des choses qui resteront.

Je pense qu'il faudrait donner beaucoup d'importance à ces promenades scientifiques, dans l'enseignement moderne.

Les élèves qui, après la troisième, poursuivent leurs études pendant deux ans, études plus fortes, plus approfondies, plus complètes, seront bien préparés à des études supérieures et je serais d'avis de leur ouvrir les portes de l'École de médecine, aussi bien qu'à leurs camarades de la section classique.

M. le Président. Et l'École de droit?

M. Beck. Je me réserve. Oui, peut-être, à condition qu'il y ait à l'École de droit, comme à l'École de médecine, une année préparatoire. Le P. C. N. répond à ce besoin: il est, à mon sens, un acheminement vers la suppression du baccalauréat.

Nous arrivons au baccalauréat; c'est le dernier point sur lequel je veuille insister, sans abuser de vos instants si précieux. Mon avis a toujours été qu'il n'y a rien de moins rationnel et peut-être de moins juste que le baccalauréat, tel qu'il existe actuellement. Je n'hésiterais pas à le changer. Je ne voudrais pas qu'il conférât un grade, mais simplement un certificat de maturité qu'on donnerait, dans les différents établissements, après un examen passé sous le contrôle de l'État. Ce serait facile à appliquer dans les lycées comme dans les établissements libres. Les sujets de composition seraient donnés par les autorités universitaires; les épreuves écrites et orales seraient faites sous la surveillance d'inspec-

teurs généraux, d'inspecteurs d'Académie ou de professeurs à la Sorbonne, au Collège de France, à l'École normale supérieure.

Actuellement le baccalauréat manque d'équité, une trop grande part est laissée au hasard qui est souvent l'injustice; or l'injustice, même quand elle est involontaire, exerce sur les élèves une impression désastreuse.

M. le Président Vous avez, dans votre pratique personnelle, des exemples d'erreur manifeste?

M. Beck. Je prends l'exemple le plus récent. Au mois de juillet dernier, un de nos élèves de philosophie, le meilleur, a été refusé.

M. le Président. Il n'avait pas de livret scolaire?

M. Beck. Il avait un très bon livret scolaire.

Sa composition de philosophie, sans être brillante, était suffisante, il a eu une note moyenne. Le professeur de sciences a vu sa composition de physique et l'a trouvée très passable. Mais, nous dit le jeune homme, j'ai fait une erreur. On nous a donné à traiter l'acide sulfhydrique, j'ai traité l'acide sulfurique, et je ne suis pas le seul.

M. le Président. L'erreur ne venait pas du juge.

M. Beck. Pour éviter de pareilles erreurs, il suffirait d'écrire la question au tableau, ce qu'on avait fait dans une autre série.

Dans une troisième série, plusieurs élèves ont commis la même erreur, et le jury a décidé qu'on annoterait les compositions comme si les candidats avaient traité le sujet donné. Notre candidat a eu la note 3, et il a été refusé.

M. le Président. C'est un cas exceptionnel. Mais, en dehors de ces erreurs toujours possibles, s'en produit-il d'autres?

M. Beck. Il arrive à chaque instant que de bons élèves sont refusés.

M. le Président. Ne le seraient-ils pas dans l'établissement?

M. Beck. Ce n'est guère possible.

M. le Président. L'examen aurait un autre caractère?

M. Beck. L'élève est connu, il est jugé en partie par ceux qui l'ont suivi à travers toutes ses études; puis on tiendrait compte des examens et des compositions des deux ou trois dernières années.

M. le Président. N'est-ce pas l'objet du livret scolaire?

M. Beck. Il y a des professeurs qui systématiquement ne le regardent pas. Bien des élèves, avec la note 18, ne sont pas « repêchés » alors qu'ils le sont avec d'autres jurys. Il y a de plus des inégalités, des injustices qui proviennent de la façon de juger des correcteurs. Certains élèves, qui ne devraient pas être reçus, le sont pour les raisons que vous savez.

Si les choses se passaient comme nous le souhaitons, le travail des élèves serait plus intelligent et plus désintéressé. Ils auraient plus d'initiative, feraient plus d'efforts personnels et ne s'en rapporteraient pas à la seule mémoire. Avec le système actuel, ils se laissent emprisonner dans quelque manuel, dans quelque précis et travaillent stupidement en vue d'une épreuve qui ne prouve rien au point de vue de la vraie culture et de la réelle valeur du candidat. Nos jeunes gens sont en général mal préparés à suivre avec fruit un enseignement supérieur; je crois que le baccalauréat y est pour beaucoup.

D'autre part, voyez l'autorité que pourrait acquérir le professeur sur les élèves: la régularité du travail, l'attention, la discipline, tout y gagnerait. Le bienfait d'une organisation semblable serait considérable pour les intéressés, c'est-à-dire pour la jeunesse française; elle contribuerait aussi au relèvement de l'enseignement secondaire.

Du reste, ce système existe dans d'autres pays et, chose singulière, c'est la seule réforme introduite par les Allemands en Alsace qui n'ait pas soulevé de résistance, qui ait été pleinement approuvée.

M. le Président. Ils pratiquent l'examen comme en Prusse, même dans les établissements libres?

M. Beck. Il n'y a pas d'établissements véritablement libres; l'enseignement est monopolisé en Allemagne ainsi qu'en Alsace.

Mais pour les établissements libres, chez nous, je ne vois aucun obstacle sérieux à l'application du système que nous proposons. J'ai beau tourner et retourner la question, je n'en vois aucun.

Quelles que soient les résolutions qui seront adoptées, nous continuerons, à l'École Alsacienne, à préparer par notre exemple les réformes à venir. Je crois que cette réforme du baccalauréat viendra nécessairement; c'est, à

mon avis, un idéal qui s'impose absolument pour l'avenir.

Permettez-moi, messieurs, de vous remettre une brochure qui a été faite par un de nos professeurs sur l'enseignement moderne et la transformation de cet enseignement.

Le contenu a été discuté dans ses détails par plusieurs hommes des plus compétents qui ont bien voulu se rendre chez moi.

MM. Bréal, Croiset, Friedel, Martin ont présenté des observations très judicieuses et, finalement, nous sommes tombés d'accord sur l'organisation d'un enseignement moderne plus pratique. L'année prochaine, si l'École Alsacienne peut encore servir de champ d'expérience, nous comptons bien appliquer les méthodes que nous prônons, et nous espérons, de cette façon, pouvoir encore être utiles à l'Université, comme nous l'avons été quelquefois dans le passé.

M. le Président. Vous êtes de ceux qui croient à l'avenir de l'enseignement moderne?

M. Beck. Absolument, je crois que cet enseignement s'impose, surtout s'il est bien approprié aux exigences modernes.

M. Henri Blanc. Vous parliez tout à l'heure des réformes que l'Allemagne a apportées en Alsace; il y avait des lycées et des internats en Alsace avant 1870; que sont-ils devenus, ont-ils été transformés sur le modèle des gymnases prussiens?

M. Beck. Les internats sont restés des internats, un peu modifiés, suivant le système prussien, non pas allemand; mais ils sont en général peu nombreux. Dans les autres pays de l'Allemagne, dans le grand-duché de Bade, en Saxe, en Wurtemberg, c'est le système allemand qui prédomine, il est un peu plus libéral et plus doux. Mais en Alsace c'est le système prussien qui est appliqué et les professeurs sont nommés par le gouverneur de l'Alsace-Lorraine.

M. le Président. Monsieur Beck, nous vous sommes reconnaissants de votre déposition.

Déposition de M. POIRIER.

M. le Président. Monsieur Poirier, depuis combien de temps êtes-vous proviseur du lycée Hoche?

M. Poirier. Depuis quatre mois; je venais de Lyon où je suis resté six ans comme inspecteur d'Académie et quatre ans comme proviseur.

M. le Président. Auparavant vous étiez dans l'enseignement?

M. Poirier. J'ai été professeur d'histoire dans un certain nombre d'établissements universitaires.

M. le Président. Nous avons tenu à vous entendre après vos collègues de Paris.

Vos collègues se sont étendus sur le régime des lycées, sur la situation faite aux proviseurs, non seulement par les règlements, mais par la pratique depuis quelques années; ils la trouvent amoindrie; ils demandent qu'on la relève, qu'on vous donne plus de liberté et d'initiative. Êtes-vous dans les mêmes idées?

M. Poirier. Je professe absolument les mêmes idées que mes collègues; seulement il est probable que, comme moi, ils doivent être un peu gênés pour trouver les moyens, particulièrement en ce qui concerne le personnel.

Les lycées ne peuvent être des établissements autonomes et complètement séparés les uns des autres; ils font partie d'une organisation générale. Les décisions d'un proviseur, acceptées par l'Administration supérieure, ont leur répercussion fatale sur une autre maison et entravent l'initiative du chef de cette maison.

D'autre part, si la situation des proviseurs, si leur autorité a baissé, la cause n'en vient pas exclusivement de la centralisation administrative et de la puissance exagérée des bureaux; c'est un résultat de nos mœurs actuelles. L'autorité n'est plus attachée aux fonctions, elle tient avant tout à la personne. D'une manière générale, elle a diminué partout: il est plus difficile aujourd'hui, qu'il l'était autrefois, d'être un bon proviseur. Peut-être faut-il se résigner à faire face aux difficultés présentes; elles ne me paraissent pas insurmontables.

M. le Président. Ne serait-il pas désirable pourtant qu'un proviseur ne reçût pas un

maître répétiteur sans savoir d'où il vient et quels sont ses antécédents?

M. Poirier. Évidemment nous avons un système, qui est fâcheux à ce point de vue; mais il est lié à la situation des répétiteurs, devenus des fonctionnaires de l'Université.

Autrefois les proviseurs étaient à peu près les seuls maîtres du sort des répétiteurs; ce pouvoir considérable a donné lieu, en son temps, contre les proviseurs, à des accusations de tyrannie trop générales pour être toujours justifiées. J'ai été moi-même répétiteur, je me suis donc trouvé, très peu de temps il est vrai, entre les mains de chefs qui avaient sur mes collègues et moi la plus grande autorité; je n'hésite pas à déclarer que j'ai toujours été l'objet de la plus grande bienveillance et que toutes les mesures, prises autour de moi par les proviseurs, m'ont paru l'être dans l'intérêt bien compris de l'établissement qu'ils dirigeaient.

Un retour à ce système n'est pas possible, il n'est même pas désirable. En tout cas, je ne lui aurais pas accordé un regret, si l'organisation actuelle n'était pas si défectueuse.

Tout d'abord il est fâcheux que les recteurs soient dans l'obligation de nous laisser des répétiteurs dont nous ne sommes pas contents, de nous enlever, à tout moment de l'année, ceux qui font bien leur service, parce qu'ils doivent être récompensés, et de nous en imposer d'autres, qui notoirement n'ont réussi dans aucun établissement. Mais ce qui me paraît le plus désastreux, c'est qu'on ait fait, ou plutôt, si vous le voulez, que les événements aient fait des fonctions de répétiteur une carrière; de là est née la question du répétitorat.

Le répétiteur est, par la nature de ses fonctions, un éducateur. Il faut, pour être un bon éducateur, c'est-à-dire un bon répétiteur, de l'expérience et de l'activité, plus d'activité encore que d'expérience. Or, cette activité, nos répétiteurs nous la donneraient complète, s'ils ne devaient nous la donner que pendant quelques années, et surtout s'ils savaient qu'elle pût leur mériter une situation meilleure.

D'un autre côté, quoi qu'on ait fait pour améliorer la situation matérielle des répétiteurs, quelles que soient la dignité de vie, la tenue irréprochable de la plupart d'entre eux, ils restent aux yeux des élèves le maître d'étude d'autrefois. C'est une situation qu'on supporte pour un court espace de temps, mais qui fatigue et irrite, si elle se prolonge. Si nos maîtres avaient conservé l'espérance de devenir professeurs, l'organisation actuelle, malgré ses défauts, serait très tolérable. Nous n'aurions pas eu de mécontentement, du moins de mécontentement général.

M. le Président. Cela tient à ce qu'on donne les chaires de collège à des licenciés qui ne sont pas répétiteurs?

M. Poirier. Cela tient à ce que les agrégés sont pris en dehors des répétiteurs ou des anciens répétiteurs devenus professeurs. Autrefois les candidats à l'agrégation étaient ou élèves de l'École normale ou fonctionnaires de l'enseignement, répétiteurs, professeurs de collège, chargés de cours de lycée. La concurrence des élèves de l'École maintenait à un niveau honorable le concours de l'agrégation, tout en laissant un grand nombre de places disponibles. Les nouveaux agrégés, dont la plupart étaient déjà en fonctions, ne comblaient pas toutes les vacances des lycées et laissaient un certain nombre de chaires à pourvoir dans les collèges, de sorte que, chaque année, la plupart des répétiteurs licenciés étaient nommés professeurs.

M. Henri Blanc. Si les répétiteurs étaient licenciés, n'auraient-ils pas de chances d'arriver?

M. Poirier. Un très grand nombre de nos répétiteurs sont licenciés et cependant ils restent répétiteurs. Vous connaissez certainement les statistiques des candidats aux emplois de professeurs de collège, dressées chaque année par le Ministère de l'Instruction publique. Il y a, notamment dans la section des sciences, un nombre considérable de ces candidats pour dix ou vingt chaires vacantes au maximum, de sorte que, même si l'on prenait les nouveaux professeurs de collège exclusivement parmi les répétiteurs, on ne pourrait donner satisfaction qu'à un petit nombre de maîtres. Pourquoi l'encombrement s'est-il produit? J'en trouve la cause dans la création des bourses de Facultés. Pendant une dizaine d'années il a été fait une trop grande quantité d'agrégés, on est revenu aujourd'hui aux chiffres d'autrefois; mais pendant ces dix ans, comme dans les derniers concours, presque tous les agrégés nommés étaient ou élèves de l'École normale ou boursiers de Facultés. Aussi il arrive que la plupart des postes, occupés

autrefois, dans les petits lycées, par des chargés de cours, sont tenus aujourd'hui par des agrégés; nous voyons même des agrégés obligés de faire un stage dans les collèges. Dans ces conditions, les répétiteurs ne peuvent plus sortir du répétitorat.

M. le Président. Dans les classes de grammaire, ne pourrait-on pas, au lieu d'agrégés, mettre précisément des licenciés, ayant gagné leurs grades comme répétiteurs ?

M. Poirier. Je crois que ce serait là une des solutions de la question du répétitorat. On pourrait certainement, sans compromettre l'enseignement, réserver à des chargés de cours un grand nombre de chaires dans les petits lycées.

M. Henri Blanc. L'agrégation de grammaire est-elle bien sérieuse ?

M. Poirier. Il ne m'appartient pas de la juger; elle passe, parmi nous, pour la plus facilement accessible, je crois cependant qu'elle nécessite encore des efforts considérables.

M. le Président. Pour en revenir à la question, il y a peut-être d'autres points sur lesquels l'autorité du proviseur gagnerait à ne pas être trop circonscrite. N'a-t-on pas augmenté les formalités, la centralisation ?

M. Poirier. En effet, les proviseurs ne peuvent prendre aucune décision un peu importante sans en référer à leurs chefs. Je sais bien que, dans la pratique, ces décisions sont presque toujours ratifiées. Mais la nécessité de certaines formalités rend notre action personnelle moins immédiate et, en réalité, la diminue.

M. le Président. Considérez-vous comme possible de donner au lycée lui-même une sorte de personnalité; je ne dis pas d'autonomie complète, — puisqu'il est alimenté par le budget de l'État, il faut que l'autorité reste dans les mains du Ministre, — mais un peu plus d'indépendance?

M. Poirier. Je cherche vainement la solution; c'est difficile à réaliser, parce que nous tenons non seulement à l'Administration, mais encore aux pouvoirs publics pour la partie budgétaire.

M. le Président. Ce régime de tutelle peut être excessif dans les mains de l'État; il n'a pas amené d'économies, car la part de l'État dans les dépenses des lycées augmente d'année en année; elle était de 11 0/0 en 1869, elle est de 40 0/0 aujourd'hui.

M. Poirier. L'augmentation de la part des dépenses de l'État dans les budgets des lycées est manifeste; mais elle ne me paraît pas tenir au mode d'administration de nos maisons. Elle est due en grande partie à l'application de décisions prises par les pouvoirs publics: créations de nouveaux lycées, élévation des traitements du personnel, exagération du nombre des agrégés, etc. Elle est due aussi à la nécessité de couvrir une insuffisance des recettes. Cette insuffisance de recettes a été en somme ce qu'on a appelé la crise de l'Université, qui n'est, à proprement parler, qu'une crise de l'internat.

L'internat des lycées a été très touché pendant ces dernières années; la cause n'en est pas tout entière dans cette espèce de défaveur qui l'a frappé, à la suite d'attaques très injustifiées, venues, soit de nos adversaires, soit même de nos amis.

Il y a aujourd'hui une tendance à garder les enfants dans la famille plus qu'on ne le faisait autrefois, cela ne me paraît pas regrettable d'ailleurs; les facilités de communication entre le logis et le lycée favorisent cette tendance; enfin il n'est pas douteux que la question pécuniaire joue un certain rôle, et que les parents vont volontiers au système qui leur coûte le moins cher, préférant sous ce rapport l'externat à l'internat.

J'ai examiné dernièrement la situation du lycée Hoche au point de vue de la variation des effectifs pendant les vingt dernières années, pour répondre au premier paragraphe de votre questionnaire. En 1879, notre lycée comptait un nombre d'élèves bien inférieur à celui d'aujourd'hui; ce nombre a fléchi encore en 1880. Mais, de 1881 à 1890, notre effectif s'est élevé d'une façon progressive et rapide jusqu'à 922 élèves. De 1891 à 1898, il décroît par saccades et constamment jusqu'au nombre de 780.

Pendant cette période de décroissance, le total des externes simples augmente, mais l'internat et l'externat des pensions, qui est une autre sorte d'internat, sont singulièrement amoindris, le dernier surtout tombe de 144 élèves à 32. Ces deux catégories d'élèves sont celles qui imposent les plus lourds sacrifices aux familles, et la défaveur qui s'y est attachée semble correspondre à un moment de gêne dans les affaires commerciales.

Un grand nombre de ces internes sont devenus des externes; quelques-uns certainement se sont dirigés, soit pour des raisons de conviction religieuse ou de mode, soit par économie, vers des établissements congréganistes. Je ne parle pas bien entendu des maisons des Jésuites ou des Dominicains qui coûtent très cher et dont la clientèle n'est pas la nôtre, mais vers les petits séminaires ou autres institutions dirigées par des prêtres, qui reçoivent les enfants dans des conditions de prix inférieures aux nôtres.

De plus, la création de l'enseignement moderne, avec baccalauréat menant à toutes ou presque toutes les carrières libérales, a poussé un grand nombre de familles vers les établissements des frères de la doctrine chrétienne. Pendant que j'étais inspecteur d'Académie, j'ai vu quelques-uns de ces établissements modifier officiellement leur étiquette pour la circonstance, et devenir des institutions secondaires, tout en conservant le même personnel et les mêmes méthodes d'enseignement. Il n'entre pas dans ma pensée de dire du mal de ces établissements, mais enfin ils nous font des bacheliers modernes à bon marché, ce qui est bien, et par des procédés primaires, ce qui est regrettable.

Voilà, je crois, les principales raisons de la crise de l'internat dans les lycées.

M. le Président. Voulez-vous que nous parlions de l'enseignement? Vous parliez de l'enseignement moderne et vous sembliez indiquer qu'il constituait un danger, c'est de verser dans l'enseignement primaire?

M. Poirier. Oui; et ce n'est pas seulement un danger pour nos établissements de l'État; c'est un danger social, parce que, par exemple, il y a de graves inconvénients à faire des bacheliers n'ayant qu'une culture primaire. Il existe (et je n'ai pas besoin d'insister sur ce point) une différence considérable entre la culture secondaire et la culture primaire.

M. le Président. Vous croyez que le programme de l'enseignement moderne se prête plus à cet enseignement primaire que le programme classique?

M. Poirier. Cela n'est pas douteux pour moi. Aussi, si j'avais eu l'honneur d'être appelé à donner mon avis lorsqu'il s'est agi d'organiser l'enseignement secondaire moderne, j'aurais demandé qu'on se bornât à apporter les réformes reconnues nécessaires à l'enseignement spécial, la création de M. Duruy, en lui laissant ses sanctions restreintes. Un seul enseignement vraiment secondaire aurait été maintenu, l'enseignement classique, dont on pouvait modifier les programmes, selon les besoins de l'époque, en respectant l'étude du latin et du grec.

Mais, puisque l'enseignement secondaire moderne existe et qu'en somme ses programmes me paraissent assez bien composés, je suis d'avis qu'il est sage de lui laisser produire ce qu'il peut produire; il faut prendre toutefois quelques précautions contre le danger que je signalais et lui conserver son caractère secondaire. Quelles doivent être ces précautions? C'est à voir; j'en indique une en répondant par la négative aux deux questions suivantes de votre questionnaire : 1° Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur ct de l'enseignement moderne? 2° Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de manière que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne?

M. le Président. Vous ne croyez pas qu'un fort enseignement primaire supérieur puisse servir d'assise à des études d'un caractère secondaire?

M. Poirier. Cela me semble difficile, du moins d'une manière générale, parce que l'enseignement primaire n'est pas donné de la même façon que l'enseignement secondaire, parce que ces deux enseignements ne développent pas les mêmes facultés.

M. le Président. Vous croyez par conséquent que l'enseignement secondaire ne saurait être commencé trop tôt?

M. Poirier. Nos enfants doivent, dès la neuvième, être dirigés d'une façon secondaire. Ainsi, quoique beaucoup de maîtres se félicitent de l'introduction dans nos classes élémentaires de plusieurs matières nouvelles, leçons de choses, connaissances d'histoire naturelle, etc., je déclare pour ma part que c'est là une erreur de nos nouveaux programmes.

On a trop assimilé l'enfant de nos lycées à celui des écoles primaires. Ce dernier, en effet, a besoin de recevoir, dès le jeune âge, de nombreuses connaissances, même imparfaites, parce que, à partir de treize ans et souvent plus tôt, il lui faudra abandonner la direction de ses maîtres; mais à l'enfant destiné aux études secondaires, qui aura l'occasion d'apprendre

plus tard toutes ces choses, lorsque son esprit mûri pourra les aborder avec plus de profit, il faut, dans les classes élémentaires, un programme très sobre, ayant avant tout pour but de préparer ses facultés intellectuelles à l'effort qui leur sera ultérieurement imposé.

M. le Président. En somme, vous ne croyez guère à l'avenir de l'enseignement moderne en tant qu'enseignement secondaire?

M. Poirier. Je n'oserais pas le déclarer d'une façon formelle, car ce serait faire métier de prophète, mais j'ai quelque inquiétude.

M. le Président. Quels résultats donne à Versailles l'enseignement moderne?

M. Poirier. Des résultats insuffisants.

M. le Président. Il est sans doute mal recruté et suivi par des élèves qui ne peuvent pas suivre l'enseignement classique?

M. Poirier. Je ne sais comment apprécier les choses de Versailles. Je viens d'un lycée où l'enseignement moderne n'était pas non plus très fort, et peut-être puis-je juger d'un établissement par l'autre. La clientèle de l'enseignement secondaire moderne n'est pas encore suffisamment différente de celle qui suivait autrefois l'enseignement spécial, enseignement qui n'avait de secondaire que le nom. Ce sont en grande partie des fils d'industriels ou de commerçants, venant demander au lycée un complément d'instruction, et qui le quitteront sans souci d'avoir accompli le cycle des études, lorsque l'heure sera venue de commencer leur apprentissage dans la maison paternelle. Encore aujourd'hui, comme du temps de l'enseignement spécial, les élèves les plus faibles de nos classes élémentaires se dirigent vers l'enseignement sans latin, comme vers un enseignement plus facile, ce qui est une grossière erreur. Aujourd'hui comme autrefois, quand un élève ne réussit pas en classique, les parents le font passer en moderne, malgré nos avertissements et nos résistances. Ce sera, je crois, longtemps encore comme cela. Ces différentes causes amènent dans les classes de l'enseignement moderne une quantité trop considérable de non-valeurs. Les résultats généraux de cet enseignement restent inférieurs à ceux de l'enseignement classique en partie pour cette raison.

M. le Président. Même de l'enseignement classique suivi par les derniers de la classe?

M. Poirier. Oui; il y a également des non-valeurs dans l'enseignement classique, mais en plus petit nombre. Grâce à la vertu éducative de cet enseignement, il se produit souvent des sauvetages étonnants. Aussi je me permettrai de dire en passant mon avis sur les examens de passage, dont on a tant parlé. Les chefs d'établissement sont, je crois, autorisés par l'expérience à ne pas rejeter durement tous ceux qu'on leur représente comme incapables. Il y a tant d'enfants dont le développement est lent, et qui, malgré des résultats immédiats insuffisants, n'en deviennent pas moins plus tard, grâce à leurs études, des hommes cultivés.

M. le Président. Vis-à-vis de l'enseignement moderne vous auriez une attitude de réserve et d'attente?

M. Poirier. Je voudrais qu'on en fît un essai loyal.

M. le Président. Considérez-vous que l'essai est loyal si l'on ferme certaines carrières?

M. Poirier. Non! Je demanderais qu'on ouvrît toutes les carrières.

M. le Président. Mais, si l'essai loyal ne réussissait pas, pourrait-on revenir en arrière?

M. Poirier. Ce serait une grosse affaire.

L'enseignement moderne, bien dirigé, s'adressant à des enfants intelligents, peut donner des résultats sérieux.

M. le Président. Équivalents à ceux de l'enseignement classique?

M. Poirier. Non! je ne le pense pas; je donne toutes mes préférences à l'enseignement classique.

Mais je crois que l'enseignement moderne peut donner des résultats assez sérieux pour que la société n'ait pas à regretter d'en faire l'essai.

M. le Président. Quelles précautions pourrait-on prendre contre l'envahissement du pseudo-enseignement moderne, de cet enseignement primaire supérieur qui prend les apparences de l'enseignement moderne? Les professeurs qui font passer le baccalauréat moderne disent qu'à la première épreuve ils rejettent une forte proportion qui vient précisément des écoles primaires. Croyez-vous que ce moyen soit suffisamment efficace?

M. Poirier. Je ne le pense pas.

M. le Président. Alors, si l'on ouvre les Facultés de médecine et de droit, ne seront-elles pas envahies par une clientèle nouvelle dont l'esprit sera moins ouvert?

M. Poirier. Cela peut être un sujet d'inquiétude, quoique l'envahissement ne me semble pas à craindre. Cependant, si l'on veut donner à cet enseignement moderne le caractère d'un véritable enseignement secondaire, il ne faut pas lui refuser les sanctions.

M. le Président. C'est un cercle vicieux. Tant qu'il n'y a pas de sanctions, l'enseignement ne peut pas faire ses preuves, et, tant qu'il n'a pas fait ses preuves, il est dangereux de lui donner des sanctions. Cependant vous tranchez la difficulté par l'affirmative.

Voyez-vous la nécessité d'ajouter une année à l'enseignement moderne, comme l'a proposé M. Gréard ?

M. Poirier. Oui. A mon avis il doit être au moins égal comme durée à l'enseignement classique, puisque je le juge inférieur en valeur éducative.

M. le Président. On nous a dit qu'en général les élèves de l'enseignement moderne étaient plus âgés.

M. Poirier. C'est exact. Cela tient à ce que le plus souvent ils ne se destinent pas aux Écoles du Gouvernement et ne sont pas pressés; de plus, beaucoup d'entre eux se sont attardés dans les écoles primaires ou dans les classes élémentaires. Cependant nous avons dans nos cours de Saint-Cyr un certain nombre de jeunes gens, passés par l'enseignement moderne, qui ne sont pas plus âgés que leurs camarades, passés par l'enseignement classique.

M. le Président. Vous croyez que l'enseignement classique doit garder sa physionomie actuelle ? Vous ne feriez pas de changements?

M. Poirier. Pas de changements considérables ; je maintiendrais le grec.

M. le Président. Pensez-vous qu'on puisse retarder jusque vers l'âge de quatorze ans l'étude du grec et du latin?

M. Poirier. Je crois, au contraire, qu'il faudrait commencer le latin en septième ; en le rejetant en sixième, on a commis une faute pédagogique. Les enfants ne retiennent bien que ce qu'ils ont appris lentement. J'ai constaté bien souvent, depuis qu'on a mis le commencement du latin en sixième, que les enfants savent, en sixième, en cinquième et quelquefois en quatrième, autant de latin que nous en savions autrefois; mais il y a un écroulement à partir de la troisième, comme celui d'un édifice mal bâti, qui avait les apparences de la solidité. Nos professeurs de troisième, de seconde et de rhétorique déplorent que leurs élèves ne sachent plus la grammaire ; or ils la savent en sixième, mais ils ne l'ont pas apprise assez solidement et sérieusement.

Sous le rapport de l'étude du latin, on impose à nos enfants, dans la seule classe de sixième, la besogne que les anciens programmes nous répartissaient sagement entre les trois classes de huitième, de septième et de sixième. Avec le nouveau régime, un malheureux enfant, malade pendant deux mois de sa sixième, est complètement perdu.

Je ne demande pas le retour absolu à ces anciens programmes ; mais placer le commencement de l'étude du latin en septième, c'est-à-dire assurer plus de calme, plus de méthode à ces débuts si pénibles, me paraît un moyen de rendre aux études classiques leur solidité.

Pour laisser du temps au latin dans la classe de septième, le sacrifice de l'histoire naturelle paraît tout indiqué. Je sacrifierais également et sans regret l'étude de l'histoire naturelle en neuvième, huitième, sixième et même cinquième, pour rendre à l'arithmétique, ou même au simple calcul, la place qu'il n'aurait pas dû perdre. C'est là en effet une science qui ne s'acquiert que lentement et par une pratique constante. Nos enfants ne savent plus calculer, ils arrivent insuffisamment préparés dans les classes où ils doivent aborder des études scientifiques sérieuses.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le baccalauréat?

M. Poirier. Oui, et de plus je crois bon de laisser aux Facultés le soin de décider qui sera bachelier et qui ne le sera pas. Je ne dis pas qu'il n'y ait pas quelques précautions à prendre pour diminuer les accidents, inhérents d'ailleurs à tout examen et à tout concours; on devra par exemple consulter avec plus de soin les livrets scolaires et surtout en tenir un plus grand compte.

M. le Président. Vous ne verriez pas d'inconvénient à adjoindre au jury quelques professeurs de l'enseignement secondaire?

M. Poirier. Bien entendu.

M. le Président. Mais vous laisseriez l'examen sous le contrôle de la Faculté ?

M. Poirier. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous ne voyez plus

d'autre point à relever dans le questionnaire?

M. Poirier. Je crois l'avoir passé en revue presque tout entier.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser à M. le proviseur du lycée Hoche?...

Nous vous remercions, monsieur le proviseur, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. FAVRE.

M. le Président. Monsieur Favre, vous êtes directeur du collège Sainte-Barbe. Quelle est maintenant la situation exacte de Sainte-Barbe?

M. Favre. Sainte-Barbe reste une maison libre, et, en même temps, c'est un collège protégé par l'État; il ne lui est pas annexé. Si vous me permettez cette comparaison, c'est la Tunisie et non le Dahomey.

M. le Président. Sainte-Barbe est subventionné. Est-ce une subvention fixe?

M. Favre. La subvention est de 40.000 fr.

M. le Président. Vous restez maître de votre budget?

M. Favre. Oui, monsieur le Président. Les 40.000 francs que l'État donne sont attribués par nous à des boursiers que nous choisissons.

M. le Président. C'est sous forme de bourses et non sous forme de contribution générale que l'État subventionne Sainte-Barbe?

M. Favre. Ces 40.000 francs doivent être dépensés effectivement au profit de jeunes gens que nous croyons méritants.

M. le Président. Le nombre des élèves de Sainte-Barbe a diminué?

M. Favre. Pas plus que dans les lycées; nous subissons la même crise.

M. le Président. Vous avez toujours la succursale de Fontenay-aux-Roses?

M. Favre. Oui, quant à présent.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Favre. 407. dont 298 pensionnaires.

M. le Président. Vous ne suivez pas les cours de Louis-le-Grand?

M. Favre. Non, parce que les professeurs qui sont attachés à Sainte-Barbe sont maintenant pour la plupart agréés par l'État. Nous ne faisons suivre à nos élèves que les cours de Saint-Louis pour ceux qui se préparent aux Écoles du Gouvernement.

M. le Président. Vos programmes et vos méthodes sont exactement ceux de l'Université?

M. Favre. A peu près. J'ai d'ailleurs, quoique proviseur de Paris détaché à Sainte-Barbe, toute liberté à ce sujet.

M. le Président. De sorte que Sainte-Barbe n'a pas plus que le collège Rollin de physionomie propre?

M. Favre. Il a une physionomie propre, en ce sens que le directeur a une autorité absolue, à la différence des proviseurs de lycées, y compris le directeur du collège Rollin. De plus, dans l'organisation de l'enseignement, tout en respectant les programmes universitaires, je peux élaguer, choisir, prendre, rejeter. Néanmoins, les professeurs agréés reçoivent chaque année la visite des inspecteurs généraux.

Je n'ai pas à répondre à la première question : *Statistique de l'enseignement secondaire*. Cette question regarde l'Administration supérieure. Mais je puis répondre à la seconde : *Régime des lycées et collèges*. Je n'ai qu'à dire ce qui se fait chez nous pour vous éclairer peut-être sur ce qui pourrait se faire ailleurs.

Le directeur de Sainte-Barbe est choisi par le Conseil d'administration. A son tour, il choisit les professeurs; il a sur eux, comme sur les maîtres répétiteurs, une autorité pleine et entière. Bien entendu, cette autorité est limitée par les convenances; il n'est pas un tyran, mais un chef. Il est le maître de la discipline. Cependant il s'occupe surtout de l'instruction, de l'éducation des élèves et des rapports avec les familles, laissant au préfet de discipline — le censeur dans les lycées — le soin de la discipline proprement dite. A nos yeux, le proviseur doit être *primus inter pares*, ou mieux *primus inter optimos*. Il appartient donc à l'Administration supérieure de le bien choisir. Je ne crois pas indispensable

qu'il ait été censeur des études: un professeur qui s'est distingué, non seulement par son talent d'enseignement, mais par la fermeté de son caractère, par son habileté à conduire les jeunes gens, dont la conduite est sans le moindre reproche, la vie privée à l'abri de toute critique, peut être nommé d'emblée proviseur. Son autorité doit être aussi grande que celle de l'inspecteur général; je ne parle pas au point de vue des conséquences, mais au sujet de la direction des classes. Je le désire instruit et capable de juger ses professeurs; je souhaiterais que, délivré d'occupations secondaires qui lui prennent un temps précieux, il suivît les classes, professeurs et élèves, avec une attention soutenue.

Le proviseur peut voir les maîtres à l'œuvre tous les jours; il sait mieux que personne quelle est leur véritable valeur. Je dirai plus: son prestige aux yeux des élèves ne peut qu'y gagner; quand les enfants sauront que le proviseur prend une part plus intime à leurs travaux, je crois qu'ils auront pour lui un respect mêlé d'affection.

Actuellement, comment considèrent-ils le proviseur? Ils le considèrent un peu trop comme celui qui inflige les consignes, toujours occupé à lire des rapports, comme une sorte de juge d'instruction, un chef qui punit et qui gronde, mais qui n'a jamais un mot aimable sur les lèvres, un mot de père de famille. Ils n'ont pas pour lui, et les familles commencent à n'avoir plus pour lui la déférence qui convient. Ce qui vous étonnera peut-être, c'est que c'est plutôt le professeur que les parents consultent, alors qu'ils devraient tout autant consulter le proviseur. Le cabinet d'un professeur est visité le dimanche ou le jeudi par des pères de famille accompagnés de leurs enfants; on vient lui demander quelle carrière l'élève pourrait choisir, ce que l'avenir lui réserve. Il est bon certainement qu'on s'en inquiète auprès du professeur; mais je ne vois pas pourquoi on ne s'en inquiéterait pas aussi auprès du chef de la maison. On va voir celui-ci le plus souvent pour le prier de lever ou de suspendre une consigne, pour lui présenter un élève nouveau, pour reprendre l'écolier dont le Conseil de discipline a prononcé l'exclusion, rarement pour le consulter comme on aimerait qu'on consultât un père de famille.

Je souhaiterais que le proviseur s'occupât exclusivement de l'instruction et de l'éducation, qu'il n'eût pas le souci de la menue discipline, qu'il n'eût à intervenir que dans les cas très graves. La discipline, c'est le souci du censeur.

Comment doit être choisi le censeur? A mon avis, on devrait prendre les censeurs: 1° parmi les surveillants généraux; 2° parmi les professeurs. Il n'est pas nécessaire que le censeur ait tous ses grades: ce qu'il lui faut avant tout — et les grades ne le lui donnent pas, — c'est la fermeté, l'esprit de suite, l'esprit d'équité, l'expérience des jeunes gens qui vivent en commun, mais qui n'ont plus pour les séduire la parole du professeur, qui sont livrés à leur malice naturelle ou, pour être plus indulgent et rester dans le vrai, à leur étourderie, à leur légèreté.

Le censeur devrait avoir des rapports avec l'économe, ces rapports qui maintenant existent entre le proviseur et l'économe et qui prennent beaucoup de temps au proviseur pour des choses d'ordre matériel et secondaire.

Tout ce qui regarde l'ordre, la bonne tenue extérieure de la maison devrait être l'affaire du censeur. Bien entendu, le proviseur n'aurait pas à se désintéresser de cette surveillance; mais il ne conviendrait pas qu'elle lui incombât complètement, comme cela a lieu maintenant.

Le censeur pourrait-il devenir proviseur? Oui et non. Celui qui aurait été choisi parmi les surveillants généraux resterait censeur toute sa vie; ce serait un couronnement de carrière qui n'est pas d'ailleurs à dédaigner, surtout pour un ancien répétiteur; ce serait un débouché pour les meilleurs d'entre eux. Quant au censeur choisi parmi les professeurs, qui n'aurait pas été nommé proviseur tout de suite parce qu'il n'aurait pas encore assez d'expérience, on pourrait attendre qu'il eût fait ses preuves; mais il faudrait qu'il eût cette instruction dont je parlais, l'aptitude intellectuelle indispensable à un chef de maison.

Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les Conseils de discipline?

Je maintiendrais les Conseils de discipline tels qu'ils sont actuellement. C'est une très bonne institution, qui a produit d'excellents fruits et qui peut être appelée à en produire encore.

N'y aurait-il pas lieu de donner aux lycées et collèges une certaine autonomie?

Dans les assemblées de professeurs où ne se traitent pas des questions d'ordre intérieur, mais où s'échangent des idées générales, pourraient être compris d'anciens élèves de l'établissement devenus des hommes de valeur dans les différentes classes de la société. Professeurs et anciens élèves s'entretiendraient de questions autres que les questions pédagogiques et pourraient, j'en suis sûr, rendre d'excellents services. Ce serait peut-être le moyen le meilleur de donner à chaque établissement une certaine autonomie

Régime de l'internat.

Voici comment nous faisons à Sainte-Barbe. La discipline n'est pas la même dans les trois divisions.

Chez les enfants les plus jeunes, qui sont encore à Fontenay, la discipline est toute paternelle et affectueuse. Quand je vais à Fontenay, pendant les récréations, tous ces petits enfants viennent autour de moi et me regardent réellement comme le représentant de leur famille; ils me racontent ce qu'ils ont fait; je les aime beaucoup, je le leur prouve, et ils me le rendent. Je dois dire que ceux qui sont à mes côtés, mes lieutenants, font de même. Ç'a été toujours l'esprit de Sainte-Barbe, maison paternelle; c'est peut-être à cette réputation qu'elle doit son endurance.

M. le Président. Comment choisissez-vous vos collaborateurs, en dehors des professeurs?

M. Favre. Je choisis mes maîtres d'étude le mieux que je peux. Je prends surtout de jeunes candidats à la licence ès lettres, des jeunes gens qui préparent leur droit et qui sont généralement bien élevés, ou qui encore se destinent à la médecine. Ils ne sont pas classés parmi les répétiteurs de l'Université.

M. le Président. C'est un stage. Ils ne restent pas longtemps dans la maison?

M. Favre. Ils restent tout le temps que durent leurs études, environ de cinq à six ans. Ce n'est qu'un stage, mais on peut dire qu'ils restent assez longtemps pour s'intéresser à leurs fonctions.

M. le Président. Ils ne deviennent pas fonctionnaires de la maison?

M. Favre. C'est très rare. Il y en a un dont j'ai fait récemment un professeur de neuvième.

Les élèves moyens sont les plus difficiles : ils sont à l'âge où l'originalité commence à se distinguer, où le caractère se forme. Il faut les suivre de très près, ne pas les perdre de vue. Ce qu'il y a de mieux pour l'éducateur, c'est autant que possible de prévenir les fautes, car il n'y a pas grand mérite à n'avoir qu'à les réprimer. C'est ce que je m'efforce de faire entrer dans l'esprit des professeurs, des maîtres, qui collaborent à mon œuvre : presque toujours les parents nous expriment leur reconnaissance, et c'est pour nous la meilleure des récompenses.

A l'école préparatoire, c'est-à-dire dans la division des grands, — dont l'âge varie entre dix-huit et vingt et un ans, — qui se destinent aux Écoles du Gouvernement (Polytechnique, Saint-Cyr, Centrale, Institut agronomique), la discipline est, non pas lâche, mais assez large.

Quand je suis arrivé à Sainte-Barbe, il était interdit aux élèves de fumer; il fumaient néanmoins partout où ils pouvaient échapper à la surveillance, malgré les punitions qu'ils s'attiraient souvent. J'ai pensé qu'il valait mieux simplement tolérer ce qu'il était si difficile d'empêcher, — la faute, d'ailleurs, n'étant pas d'une gravité exceptionnelle, — et j'ai cru pouvoir permettre aux élèves de l'école préparatoire de fumer pendant les récréations (avec l'autorisation des parents bien entendu). Du jour où j'ai accordé cette permission, j'ai eu tout de suite moitié moins de fumeurs. (*Rires.*)

Ces jeunes gens sont sous la surveillance de maîtres répétiteurs et d'un inspecteur des études. Je suis souvent au milieu d'eux. Pendant les récréations, quand ils veulent bien jouer, j'en suis très heureux; mais, le plus souvent, ils se promènent comme des péripatéticiens, et leurs entretiens ne sont certainement pas aussi sérieux que ceux des philosophes grecs. Aussi, pour leur rendre l'internat aussi agréable que possible, j'ai installé une salle de billard et une salle de jeux — entendons-nous, des jeux permis : les échecs, les dominos, les dames, et à côté une salle de lecture où ils lisent des revues instructives, la *Revue des Deux Mondes*, la *Revue Rose*, la *Revue Bleue*, la *Nouvelle Revue*. — Jusqu'à présent je n'ai pas été plus loin. — Pas de

journaux, cela va sans dire, parce que ce n'est pas dans un collège qu'on doit lire les journaux.

M. le Président. Ils ne les lisent pas non plus en cachette, comme autrefois ils fumaient?

M. Favre. C'est bien possible, mais nous faisons tout ce que nous pouvons pour les en empêcher.

M. le Président. Mais vous ne généralisez pas votre méthode?

M. Favre. Non, parce que j'aurais tort ; fumer n'est rien, mais lire un journal, c'est plus grave, et, quand je prends les élèves sur le fait, je les punis très sévèrement; de même, lorsqu'ils fument ailleurs que dans la cour, ou pendant les heures consacrées au travail.

Organisation de l'enseignement.

Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel?

C'est très délicat. Je comprends très bien que ceux qui veulent s'éclairer aient posé cette question. Il est évident que les grades ne sacrent pas un professeur; on peut être agrégé et absolument incapable de bien faire une classe, et cela se voit très souvent. Il serait peut-être bon que les nouveaux agrégés fussent en quelque sorte des *élèves-professeurs* soumis à la direction d'un *professeur-maître* d'un lycée de Paris, par exemple. Nous avons à Paris beaucoup de professeurs émérites. N'y aurait-il pas avantage à ce que le jeune maître qui vient d'être reçu agrégé, qu'il sorte de la Faculté ou simplement de l'École normale, fût aux côtés d'un professeur expérimenté, vît comment ce maître éprouvé s'y prend, non seulement pour enseigner aux jeunes gens ce qu'il a à leur apprendre, mais aussi pour rappeler à l'ordre un enfant qui n'écoute pas, réprimander celui qui n'est pas poli et qui mérite des observations quelconques, etc. Je sais pour ma part qu'il y a des classes absolument perdues, précisément parce que le professeur n'a pas tout de suite conquis l'autorité nécessaire.

N'est pas professeur qui veut, mais on peut cependant apprendre à le devenir; c'est aussi un métier, si ce n'est une vocation. Mon avis serait donc qu'un agrégé, soit d'histoire, soit de lettres, soit de philosophie, soit de grammaire, fût attaché à un autre professeur de Paris et pendant un an fût son second dans la classe, suivant les élèves comme lui, pas à pas, quotidiennement.

A cela on pourrait dire : Mais les élèves s'étonneraient de voir dans la même classe le professeur titulaire et à côté un jeune professeur. Je ne le crois pas, car j'ai eu soin de dire que je désirerais qu'on choisît un professeur titulaire à la fois très éprouvé et tout à fait maître de ses élèves.

D'autre part, ce professeur-élève aurait-il un traitement? Il me semble qu'on pourrait lui donner le traitement d'un répétiteur général. Il y aurait là une petite dépense, mais elle serait compensée par un grand avantage. Le jeune professeur aurait fait ainsi son apprentissage, tandis que jusqu'à présent on jette dans la mêlée un agrégé tout neuf encore, qui tâtonne, hésite, souvent au grand détriment des élèves.

Enseignement classique.

Je maintiendrais l'enseignement classique tel qu'il est; toutefois je dirai qu'à Sainte-Barbe je fais commencer le latin dès la septième; mais on n'y fait pas à proprement parler une classe de latin; le professeur est chargé d'apprendre aux élèves leurs déclinaisons, les pronoms, les verbes, c'est-à-dire d'exercer leur mémoire, car c'est là ce qu'il y a de plus important, et, on le disait tout à l'heure avec raison, les paradigmes rebutent quelquefois à un certain âge, mais il n'y a que les enfants pour retenir facilement les choses qui paraissent les plus difficiles. Y a-t-il quelque chose de plus difficile que d'apprendre à lire? Et cependant voyez avec quelle facilité les enfants apprennent à lire!

C'est pour cela que, selon moi, le latin pourrait être commencé dès la septième; j'en ai fait l'expérience à Sainte-Barbe et je puis vous assurer, messieurs, que nos élèves de quatrième et de troisième — le public ne peut pas le savoir, puisque Sainte-Barbe n'a pas le droit d'aller au Concours général — sont plus avancés au point de vue du latin que leurs camarades des lycées de Paris.

Du reste, si j'en juge par les inspecteurs généraux qui sont satisfaits de la marche de la maison au point de vue des études, je crois que je ne me trompe pas trop.



Ne pourrait-on pas rendre facultatifs certains enseignements tels que celui du grec?

Si vous jugiez de la façon dont on apprend le grec dans nos maisons d'éducation, par la manière dont les élèves répondent au baccalauréat, je vous dirais tout de suite : supprimez le grec, il ne sert à rien ; mais j'avoue que je serais profondément affligé, pour ma part, si l'on supprimait jamais le grec ; c'est une langue qui est beaucoup plus facile à apprendre que le latin, et qui, en somme, exprime les idées les plus belles, les plus humaines ; il ne faut pas oublier que la littérature latine n'est qu'une littérature de seconde main, une littérature d'imitation, tandis que la littérature grecque est encore et reste toujours, comme l'a dit le poète, la littérature qui vivra éternellement sur les lèvres des hommes. Ne serait-ce que pour la littérature, je désirerais que le grec fût maintenu dans l'enseignement classique ; seulement il faudrait qu'il y eût une sanction.

On disait tout à l'heure avec raison que les enfants ne travaillaient pas dans un but désintéressé ; les familles ne les poussent pas non plus au travail dans un but désintéressé ; car bien souvent on attaque les maisons d'éducation, on attaque les programmes et l'on ne dit jamais rien des familles. Les familles ont quelquefois tort, elles aussi. Il est certain que, si vous ne donnez pas de sanction au grec, le grec fera toujours piteuse figure, comme il le fait depuis longtemps au baccalauréat. Il y a des jeunes gens reçus à cet examen qui savent à peine lire le grec. Aussi, dans les classes où les élèves ne le travaillent pas, le professeur à la fin, un peu fatigué, dégoûté, lassé, abandonne aussi le grec, et il en résulte qu'arrivés au jour de l'épreuve, les élèves sont d'une faiblesse désolante.

Si, au contraire, il y avait une sanction à l'enseignement du grec au baccalauréat, si, de temps en temps, je ne dis pas à chaque session, mais une fois par hasard, la version latine était remplacée par la version grecque, je crois que ce serait le moyen de rendre au grec un peu de ce qu'il a perdu ; car enfin, qu'on traduise une version latine ou une version grecque, c'est toujours un exercice de traduction. Si le grec ne doit pas avoir plus de sanction qu'il n'en a maintenant, supprimez-le, il ne sert à rien ; mais, si l'on veut que le baccalauréat soit la sanction qu'il faut donner à toutes les études, ne supprimez pas le grec ; au contraire, faites qu'il ait le même honneur que le latin.

Enseignement moderne.

Quant à l'enseignement moderne, c'est une bien grosse question ; je n'en parlerai pas, parce que je ferais valoir les arguments qui vous ont déjà été présentés, cependant avec une conclusion différente. Pour ma part, je ne crois pas possible de permettre à un bachelier moderne de faire son droit ni même sa médecine, mais surtout son droit.

L'enseignement moderne, à Sainte-Barbe, est établi, il a des élèves ; il en a un tiers de moins que l'enseignement classique, car Sainte-Barbe est resté la vieille maison classique, et ma direction ne l'a pas fait dévier sous ce rapport. Il est certain que nos élèves de l'enseignement moderne sont bien inférieurs aux élèves de l'enseignement classique et que tous les ans ils obtiennent des résultats moins brillants aux examens.

Cependant, deux d'entre eux ont été reçus à l'École polytechnique depuis sept ans que je dirige la maison.

Aussi, à côté de cet enseignement moderne, avons-nous créé à Sainte-Barbe, déjà depuis longtemps, un enseignement spécial qui ressemble un peu à l'enseignement moderne ; car ce qui fait son caractère propre, c'est, outre l'enseignement du français, des mathématiques et des sciences, l'étude des langues vivantes, l'allemand et l'anglais. Mais, au lieu de faire comme dans l'enseignement moderne, une étude de l'allemand d'abord, puis de l'anglais comme langue accessoire, ou bien de l'anglais comme langue principale et de l'allemand plus tard, nous donnons le même soin, la même sollicitude aux deux langues pendant trois ans. La quatrième année se passe soit en Allemagne, soit en Angleterre, avec nos élèves et le professeur qui les accompagne.

Ils achèvent ainsi leur enseignement des langues sur les lieux mêmes où elles sont parlées, et ce n'est qu'après, pour la cinquième année, qu'ils reviennent en France, à notre collège, dans nos classes préparatoires soit à l'Institut agronomique ou à l'École centrale, soit aux Écoles d'agriculture ou aux Écoles de commerce.

J'arrive au baccalauréat.

Doit-on supprimer le baccalauréat ?

Oh! non! Je le dis franchement: non! Le jour où vous supprimerez le baccalauréat, il n'y aura plus d'études.

Seulement faut-il le laisser tel qu'il est? Voilà la question.

Je crois que les élèves devraient passer un examen de fin d'année à partir de la troisième. Jusqu'à la troisième, laissez les enfants tranquilles; mais, à la fin de la troisième, de la seconde, de la rhétorique et de la philosophie, il y aurait un examen. A qui cet examen serait-il confié? Bien entendu, à un professeur de Faculté qui serait président du jury et à des professeurs de l'enseignement secondaire qui seraient ses assesseurs. Je ne vois pas en quoi, au lycée Louis-le-Grand, les professeurs du lycée Janson-de-Sailly par exemple ne seraient pas appelés, et réciproquement. Dans les maisons comme Sainte-Barbe, l'École Alsacienne, Stanislas, qui ont des professeurs agréés par l'État et agrégés, ce serait absolument comme dans les lycées.

Il n'y a que dans les maisons de l'enseignement libre qui n'ont pas de professeurs agréés qu'il faudrait faire autre chose, c'est-à-dire appeler un président pris dans la Faculté, des professeurs d'enseignement secondaire des lycées, et aussi, pour que, bien entendu, la liberté soit respectée, le professeur de la classe de la maison libre où se passerait l'examen.

Mais, à propos du baccalauréat, je suis obligé de vous parler de ce qu'on appelait autrefois le baccalauréat ès sciences, et qui aujourd'hui, évidemment, est très abandonné.

Les élèves, vous le savez, font des mathématiques en troisième, en seconde et en rhétorique. A la fin de la rhétorique ils passent un examen, le baccalauréat de la première partie; après ce baccalauréat, ils entrent ou dans la classe d'élémentaires ou dans la classe de philosophie, et il est reconnu par tous les professeurs, par tous les membres de l'enseignement, que les jeunes gens qui entrent en philosophie peuvent très bien terminer le cours de leurs études, mais qu'au contraire ceux qui entrent en élémentaires sont absolument insuffisants. Pourquoi?

Parce qu'ils n'ont pas fait plus de mathématiques que leurs camarades entrés en philosophie et qu'en élémentaires le cours est trop chargé, quoique indispensable.

Que conviendrait-il peut-être de faire? Il n'est pas bien nécessaire que tous les élèves qui veulent faire des sciences suivent aussi la rhétorique; il semble qu'à la fin de la seconde ils savent assez de lettres pour avoir un bagage suffisant. Ne pourrait-il y avoir à la fin de la seconde un examen où *l'on n'interrogerait que sur les lettres* et qui permettrait alors aux élèves se destinant à l'étude des sciences d'entrer après dans la classe qu'on a malheureusement supprimée et qui s'appelait les mathématiques préparatoires? Après la classe de mathématiques préparatoires, il y aurait un second examen où *l'on n'interrogerait qu'en sciences*. Ces jeunes gens, pendant ces deux années de mathématiques préparatoires et élémentaires acquerraient une connaissance suffisante pour arriver au baccalauréat qu'on appelait autrefois ès sciences et qu'on appelle maintenant lettres-mathématiques.

Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux Écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université?

Je crois que les examinateurs des grandes Écoles voient peut-être les choses d'un peu haut. Il convient, surtout avec des jeunes gens, quel que soit leur âge, de rester un peu dans le domaine connu et accessible à la moyenne des efforts et des intelligences. Il serait très bon que les professeurs de mathématiques spéciales pour l'École polytechnique, que les professeurs de mathématiques élémentaires chargés des classes de Saint-Cyr, de l'Institut agronomique, etc., fussent consultés par les examinateurs à ces diverses Écoles avant la rédaction des programmes officiels.

Les programmes du baccalauréat, tels qu'ils sont, même pour l'histoire, me paraissent être très bien faits. Ce qui est fâcheux, c'est que, lorsque l'enfant arrive au baccalauréat, on ne lui demande plus rien de l'histoire qu'il a apprise en troisième, rien sur l'histoire si intéressante de seconde, rien sur l'histoire ancienne.

Mais l'examen de fin d'année que je propose après la troisième, après la seconde, pourrait peut-être remédier à cet inconvénient. C'est précisément à la fin de la troisième qu'on interrogerait les enfants sur l'histoire et la géographie de la classe de troisième; de même à la fin de la seconde, tandis que maintenant

ils arrivent au baccalauréat avec un épouvantable fatras de connaissances mal digérées dont il faut pourtant qu'ils aient conservé le vague souvenir; ils s'y perdent, et examinateurs et candidats ne peuvent plus s'en tirer. Si l'on subdivisait l'effort et le travail de l'élève, on arriverait peut-être à de meilleurs résultats.

C'est ce qui me fait déclarer, avec l'expérience que j'ai de la jeunesse et des efforts qu'elle est capable de faire, que la substitution au baccalauréat tel qu'il est institué maintenant du certificat d'études et d'examens à la fin des classes depuis la troisième, comme je le demande, serait une mesure désirable.

M. Lemire. S'il y avait un examen à la fin des classes de troisième, de seconde et de rhétorique, ne pourrait-on pas reporter le baccalauréat après la philosophie ?

M. Favre. Non, monsieur le député. Ces examens partiels remplaceraient le baccalauréat d'aujourd'hui. Ce serait un baccalauréat fractionné, et tout ce qui est fractionné est plus facile pour les enfants.

M. le Président. Alors la charge ne sera-t-elle pas très lourde pour les Facultés, si elles doivent faire passer quatre examens au lieu de deux ? Obligerait-on l'élève à redoubler la classe ?

M. Favre. D'abord, je ne crois pas que la charge soit si grande pour les professeurs de Facultés, puisqu'ils seraient aidés par les professeurs de l'enseignement secondaire. Et puis, supposez que dans une classe de troisième par exemple il y ait 20 élèves, les premiers n'ont pas besoin de passer l'examen. Un élève qui toute l'année a fait des compositions, qui peuvent être d'ailleurs examinées dans le détail par le jury, qui a obtenu chaque fois une note moyenne de 12 à 13, n'a pas besoin de passer l'examen. Le certificat ne serait demandé qu'à ceux qui n'auraient pas pendant l'année obtenu aux compositions les notes que je viens de dire.

Il est évident que sur 20 élèves vous pourriez en avoir 6 ou 7 qui n'auraient pas besoin d'être interrogés. Ce serait un soulagement et un gain de temps.

Ce ne seraient pas pour moi des examens de passage, mais, comme je l'ai déjà dit, des examens partiels constituant le baccalauréat par leur ensemble et leur réunion.

M. le Président. La sanction serait de recommencer l'année ?

M. Favre. Quand l'élève n'aura pas satisfait, évidemment. Mais ne vaut-il pas mieux qu'il refasse une bonne troisième que d'arriver péniblement à une rhétorique qu'il lui faudra redoubler ? Souvent, au bout de deux mois, l'élève qui avait été refusé au mois de juillet, passe avec les honneurs de la guerre au mois de novembre ; il avait eu 6 en version au mois de juillet ; il a 11 en novembre. Expliquez cela. Voilà l'aléa.

M. Porteu. On disait que les professeurs sont déjà trop chargés d'examens.

M. Favre. Je le sais bien, mais (et je vous parle en toute sincérité) je ne m'occupe pas ici des professeurs des Facultés, mais de ce que je crois être l'intérêt général des études. Du reste, on allégerait les professeurs de Facultés, en les faisant assister par des professeurs de l'enseignement secondaire. Il y a d'ailleurs tant de professeurs en retraite qui seraient heureux de remplir cette fonction et qui la rempliraient bien, avec expérience et compétence.

M. le Président. Il serait peut-être difficile pour un professeur de refuser les élèves de son collègue.

M. Favre. Je crois entièrement à la bonne foi et à la conscience des professeurs.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser?

Nous vous remercions, monsieur le directeur, de votre déposition.

Séance du samedi 25 *février* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. l'abbé PRUDHAM.

M. le Président. Monsieur l'abbé Prudham, vous êtes directeur du collège Stanislas. Vous en étiez censeur auparavant?

M. Prudham. Oui, j'ai été nommé censeur en 1871, puis directeur à la mort de M. l'abbé de Lagarde en 1884.

M. le Président. Voulez-vous nous dire exactement quelle est la situation légale du collège vis-à-vis de l'Université? Vous êtes affiliés à l'Université, et cette situation, si je ne me trompe, remonte à la Restauration.

M. Prudham. Oui, au mois de février 1821. J'ai apporté une note répondant à cette question, pensant qu'elle me serait posée. Je vais, si vous le voulez bien, vous en donner lecture.

STANISLAS, *Collège particulier de plein exercice* (1821).

Dans l'ordonnance de février 1821, réglant la composition et les attributions du Conseil royal de l'Instruction publique, se rencontrent des articles concernant les institutions libres.

« ART. 21. — Les maisons particulières d'éducation qui auront mérité la confiance des familles, tant par leur direction religieuse et morale que par la force de leurs études, pourront, sans cesser d'appartenir à des particuliers, être converties par le Conseil royal en collèges de plein exercice, et jouiront, à ce titre, des privilèges accordés aux collèges royaux et communaux. »

L'ordonnance, du moins en ce qui concerne les collèges particuliers, fut expliquée et précisée par une décision du Conseil royal de l'Instruction publique, en date du 28 août de la même année. L'article 1er fixe les conditions où une maison particulière pourra être érigée en collège de plein exercice.

« ART. 1er. — Le titre de collège de plein exercice ne pourra être demandé pour un établissement particulier d'éducation, qu'autant que cet établissement comptera au moins dix années consécutives d'existence régulière sous l'autorité et la surveillance de l'Université, et que les objets compris dans l'enseignement des collèges royaux, soit pour les sciences, soit pour les lettres, auront été enseignés, répétés dans ledit établissement pendant cinq ans au moins. »

M. Liautard, fondateur de Stanislas, avait été l'un des plus ardents à solliciter cette ordonnance; il fut aussi, avec l'abbé Nicolle, fondateur du collège Rollin, le premier à en profiter. Sa maison existait depuis dix-sept années; l'arrêté du Conseil royal ne demandait que dix ans. Les études y étaient florissantes, et la direction animée et guidée par des idées morales et religieuses comme le voulait l'ordonnance. Aussi n'y eut-il pas de difficultés à ce que M. Liautard obtînt vers la fin de cette même année, pour sa maison, le titre et les avantages des collèges de plein exercice.

Le 13 février 1822, Louis XVIII voulut honorer la maison de M. Liautard d'une nouvelle faveur en lui permettant de porter un de ses noms. L'ordonnance est conçue en ces termes :

« Voulant donner un témoignage de notre bienveillance au S. Liautard dont la maison d'éducation vient d'être érigée en collège de plein exercice,

« Sur le rapport de notre Ministre, secrétaire d'État au Département de l'Intérieur,

« Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

« ART. 1er. — Le collège de plein exercice, dirigé par le S. Liautard, portera à l'avenir le nom de « Collège de Stanislas ».

« ART. 2. — Notre Ministre, secrétaire d'État au Département de l'Intérieur, est chargé de l'exécution de la présente ordonnance. »

La loi de 1850 était déjà ancienne pour le collège Stanislas; cependant, on se demandait à cette époque si cette loi, qui accordait de nouvelles libertés, n'abolirait pas, par le fait, les anciens privilèges. Le Ministre, con-

sulté à ce sujet, répondit que Stanislas conserverait tous ses avantages. Voici au reste son arrêté :

« Le Ministre du département de l'Instruction publique et des Cultes, vu les articles 21, 22 et 23 de l'ordonnance du 27 février 1821, relatifs aux collèges particuliers de plein exercice;

« Vu le statut du 28 août 1821, rendu en exécution des articles ci-dessus;

« Vu l'arrêté du Conseil de l'Instruction publique qui a érigé l'institution connue sous le nom de Stanislas en collège particulier de plein exercice;

« Vu la loi du 15 mars 1850;

« Considérant que, si l'article 69 de la loi précitée a établi des formes nouvelles pour régler les engagements spéciaux que l'État peut contracter avec les établissements libres d'instruction secondaire, ces formes ne sont applicables que pour les contrats faits postérieurement au 1er septembre 1850;

« Considérant que les avantages accordés au collège Stanislas, en 1821, l'ont été suivant la forme et la législation de cette époque, et qu'ils ne sont pas contraires aux principes essentiels de la loi du 15 mars 1850;

« Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

« Arrête :

« ART. 1er. — Le collège Stanislas est maintenu en possession des avantages qui lui ont été assurés par les contrats faits sous l'ancienne législation et suivant ses formes.

« ART. 2. — Des fonctionnaires publics pourront continuer, sans perdre ce caractère, d'être employés au collège Stanislas avec l'autorisation du Ministre de l'Instruction publique.

« Fait à Paris, le 29 mars 1851.

« DE PARIEU. »

M. le Président. Le collège Stanislas est le seul qui ait profité de l'ordonnance de 1821?

M. Prudham. Il y a eu aussi le collège Rollin. Primitivement il n'était pas collège municipal.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Prudham. 1.500 environ, pensionnaires et demi-pensionnaires. Le régime du collège ne comporte pas, en principe, d'externes. En fait, il y en a quelques-uns, à titre provisoire, pour des raisons de santé, ou s'ils ont besoin d'un régime particulier trop difficile à donner au collège.

M. le Président. Vous considérez qu'il est préférable d'avoir les jeunes gens sous votre direction toute la journée?

M. Prudham. Oui, il y a moins d'allées et venues. Les enfants sont plus recueillis au collège, plus disciplinés, plus dans la main, ils s'occupent mieux de leurs études que quand ils entrent et sortent souvent.

M. le Président. Le plan d'études est le même que dans les lycées?

M. Prudham. A peu près le même. Nous avons suivi pour les programmes les variations survenues dans les lycées, sauf quelques modifications de détail; ainsi nous commençons l'étude du latin dès la septième.

M. le Président. L'Université vous laisse libre de modifier ainsi les programmes?

M. Prudham. Oui, pour ce qui est de la discipline intérieure, des méthodes d'enseignement, nous avons pleine liberté. Les professeurs détachés au collège et qui y viennent remplir leurs devoirs professionnels sont toutefois inspectés régulièrement chaque année.

M. le Président. En sorte que vous bénéficiez à la fois de la loi de 1850 en ce qui concerne la liberté et de la situation qui vous a été faite en 1821?

M. Prudham. Cette situation de 1821 n'a pas toute sa raison d'être depuis la loi de 1850.

M. le Président. Elle a cet avantage de vous permettre d'emprunter à l'Université son personnel enseignant, avantage très appréciable et très apprécié.

M. Prudham. Sur ce point, j'en conviens.

M. le Président. Quelle est la proportion de votre personnel rattaché à l'Université?

M. Prudham. Je ne pourrais pas le dire exactement.

M. le Président. Les professeurs sont détachés à l'établissement, mais gardent leurs droits à l'avancement et au changement de classe?

M. Prudham. C'est cela.

M. le Président. Vous leur donnez le même traitement que l'Université?

M. Prudham. C'est l'Université qui classe les professeurs et qui leur donne l'avance-

ment officiel. Lorsque le classement du personnel de Stanislas a été établi, il y avait des professeurs qui recevaient un traitement supérieur à celui de leur classe. Dans son classement, l'Université a tenu compte de l'ancienneté et de la valeur des services des fonctionnaires. De fait, tous les professeurs avaient un traitement supérieur à celui de leur classe.

M. le Président. En fait, vos traitements sont supérieurs à ceux de l'Université ?

M. Prudham. Ils l'étaient lorsqu'on a fait le classement.

M. le Président. Mais aujourd'hui ?

M. Prudham. Aujourd'hui, ils sont généralement égaux, sinon supérieurs.

M. le Président. Ce qui fait que vous n'avez pas d'embarras pour recruter vos professeurs ?

M. Prudham. Aucun.

M. le Président. Vous les choisissez vous-même?

M. Prudham. Ce sont généralement eux qui demandent à venir au collège.

M. le Président. Et une fois choisis, vous les présentez au Ministre? Vous dites au Ministre : Voici tel professeur qui demande à entrer à Stanislas. Voulez-vous lui donner l'autorisation nécessaire?

M. Prudham. C'est cela.

M. le Président. Et en fait, le Ministre donne toujours l'autorisation demandée ?

M. Prudham. Toujours.

M. le Président. Est-ce que ces professeurs restent à demeure au collège ou rentrent-ils dans l'Université quand ils le veulent?

M. Prudham. Ils quittent le collège librement, quand ils le veulent.

M. le Président. Il n'y a pas contrat ?

M. Prudham. Il n'y a pas contrat.

M. le Président. Ils sont classés comme professeurs de Paris?

M. Prudham. Pas tous. Je n'ai pas qualité pour introduire dans la maison comme professeurs du cadre des lycées de Paris les professeurs qui sont dans le cadre des lycées des départements. Si le Ministre juge bon de leur donner tout de suite ce classement de Paris, il le fait. Mais je n'ai pas qualité pour modifier en quoi que ce soit le classement officiel.

M. le Président. Et pour l'avancement, une fois qu'ils sont dans la maison ?

M. Prudham. Les professeurs sont inspectés régulièrement. L'inspection touche à son terme en ce moment. Chaque année, nous voyons 8 ou 10 inspecteurs qui viennent, quand bon leur semble, visiter les classes. Ils voient comment les professeurs remplissent leurs devoirs professionnels, et ils les traitent comme ils traitent les professeurs des lycées.

M. le Président. Êtes-vous appelé, comme directeur de la maison, à faire des propositions ?

M. Prudham. Oui, je fais des propositions ; mais on n'est pas tenu de les accepter.

M. le Président. Naturellement.

Vous faites des propositions comme les proviseurs de lycée ?

M. Prudham. C'est cela.

M. le Président. Le collège Stanislas appartient à une société?

M. Prudham. Oui, à une congrégation religieuse, à la Société de Marie.

M. le Président. Reconnue par la loi ?

M. Prudham. Depuis 1825.

M. Lemire. C'est la congrégation des Maristes.

M. Prudham. Pas précisément. Les Maristes sont les religieux de la rue de Vaugirard. Il s'agit d'une société différente.

M. le Président. La congrégation n'a pas d'autres établissements ?

M. Prudham. Si, en France et à l'étranger, notamment à Tunis, à Sfax, à Sousse, à Tripoli, etc.

M. le Président. Et à Cannes?

M. Prudham. A Cannes, et aussi en extrême Orient, notamment au Japon, à Tokio, à Nagasaki et à Osaka.

M. le Président. Combien la congrégation compte-t-elle de membres?

M. Prudham. Environ 2.000. Il y en a un certain nombre en Amérique.

M. le Président. Tous ne sont pas prêtres?

M. Prudham. Non, le plus grand nombre sont religieux laïques.

M. le Président. Et c'est la congrégation qui nomme le directeur de Stanislas?

M. Prudham. Non: quand j'ai été nommé, c'est l'abbé de Lagarde qui a fait la présentation, de même que M. de Lagarde avait été présenté par son prédécesseur au Ministre.

M. le Président. Le Ministre a donc le droit d'investiture?

M. Prudham. Oui, le Ministre donne son

investiture, parce que quand il traite avec un chef d'institution, il faut qu'il reconnaisse sa signature. Mais ce n'est qu'une formalité.

M. le Président. En somme, c'est la congrégation qui désigne le directeur.

M. Prudham. On tient à ce que le directeur soit quelqu'un qui connaisse la maison, qui y soit resté un certain temps, et qui soit au courant des traditions. Cette ancienneté offre de réels avantages, du moins à un certain point de vue. Ainsi, j'ai été treize ans sous-directeur ou censèur avec M. de Lagarde comme directeur. Mais dans les dernières années de sa direction, à cause de sa maladie, M de Lagarde me laissait peu à peu la charge et enfin la direction complète du collège.

M. le Président. En fait, on ne change pas le directeur, il reste dans la maison indéfiniment.

M. Lemire. Le directeur de Stanislas est-il supérieur général?

M. Prudham. Non. Et même le supérieur général n'intervient en rien dans la marche du collège. Il ne recommanderait même pas un élève au directeur tant il tient à le laisser libre.

M. le Président. Mais il réside à Paris.

M. Prudham. Oui.

M. le Président. Comment votre maison est-elle organisée et quelles différences, s'il y en a, séparent cette organisation de celle des lycées?

M. Prudham. Nous avons 1.500 élèves. Le directeur seul ne peut donc pas étendre comme il est nécessaire sa surveillance sur tous. Il faut qu'il y ait des aides et une certaine hiérarchie.

Il y a cinq sous-directeurs, ayant chacun la direction immédiate d'environ trois cents élèves. On les appelle *directeurs particuliers*. C'est ainsi que, par exemple, les élèves de 4e et de 5e sont réunis sous la juridiction d'un directeur particulier. Les classes sont en général isolées, chacune d'elles ayant son personnel de surveillants bien distinct. La séparation des élèves par classe offre des avantages ; les élèves de 3e n'ont aucun rapport avec ceux de 4e ou de 2e et ainsi pour toutes les autres classes. Les élèves de même âge sont ensemble. A la tête de chaque classe il y a un chef appelé *préfet de discipline*. Le préfet de discipline est responsable de sa division qui est d'environ cent vingt élèves au minimum. Il a pour le seconder des maîtres d'études qui l'aident pour la surveillance dans les mouvements, au réfectoire, à la promenade, au dortoir. Mais c'est toujours le préfet qui est responsable; c'est à lui qu'on doit s'adresser.

M. le Président. C'est une sorte de directeur d'études.

M. Prudham. Les préfets de discipline ont des rapports fréquents avec les professeurs; ils s'entretiennent avec eux de la conduite et du travail des élèves, des devoirs, des leçons à faire apprendre, de la situation de tel élève en particulier, etc.

M. le Président. Comment choisissez-vous ces préfets?

M. Prudham. Je les demande à la congrégation qui me les choisit. Ce sont des religieux qui ont été eux-mêmes déjà professeurs ou surveillants.

M. le Président. Ces préfets sont eux-mêmes sous la direction du directeur particulier?

M. Prudham. Oui. Le directeur particulier s'occupe surtout de la direction morale et religieuse, des études, du travail des élèves, de l'émulation à susciter parmi eux. C'est le directeur particulier qui est généralement en rapport avec les parents, il a ses jours de réception. C'est lui en général qui les renseigne sur le travail et la conduite des enfants.

M. le Président. Vous avez cinq directeurs particuliers. Combien de préfets de discipline?

M. Prudham. Onze, soit deux ou trois préfets par sous-directeur. Préfets et surveillants d'études sont également des religieux.

M. le Président. Laissez-vous longtemps ces surveillants dans leurs fonctions, ou est-ce un stagè?

M. Prudham. Non, ce n'est pas un stage.

M. Sauzet. Surveillent-ils le travail des élèves dans les études?

M. Prudham. Oui, ils les font travailler. Chaque matin, par exemple, à 7 heures, ils font réciter les leçons avant l'arrivée des professeurs.

Si les enfants sont embarrassés, s'ils ont besoin de conseils, ils s'adressent au préfet ou au directeur particulier.

M. Marc Sauzet. Le préfet peut-il entrer dans la classe?

M. Prudham. Il le fait avec beaucoup de discrétion.

Si le professeur le demande, il se rend dans la classe, mais le professeur est maître chez lui. Quand celui-ci n'est pas content d'un élève, il fait son rapport et invite l'enfant à se rendre chez le préfet de discipline. Celui-ci est toujours à son poste. L'élève qui sort de la classe doit se présenter immédiatement au préfet de discipline, il est toujours ainsi sous la surveillance de quelqu'un.

M. le Président. Il y a des rapports fréquents entre les professeurs et les préfets de discipline?

M. Prudham. Oui, à l'entrée et à la sortie des classes, les professeurs voient les préfets de discipline et les directeurs particuliers et s'entretiennent avec eux.

M. le Président. Qui surveille les études?

M. Prudham. C'est le préfet, mais surtout le directeur particulier qui, chaque soir, a sous les yeux toutes les notes données à ses élèves pendant la journée.

M. le Président. Mais celui-ci n'entre pas dans les études?

M. Édouard Aynard. C'est une sorte de censeur supérieur?

M. Prudham. C'est plutôt un directeur d'études.

M. Édouard Aynard. Qui équivaut au répétiteur du lycée, au point de vue de la surveillance?

M. Prudham. C'est le président d'études.

M. le Président. Ainsi, il y a le directeur particulier, le préfet de discipline et le président d'études. C'est notre maître d'études.

M. Prudham. Au lycée, le proviseur est suppléé par le censeur. A Stanislas, en cas d'absence, le directeur est remplacé par un des sous-directeurs qui porte le nom de censeur et est reconnu officiellement comme sous-directeur du collège.

M. le Président. Combien y a-t-il d'élèves dans chaque étude ?

M. Prudham. On en réunit une soixantaine environ, au maximum.

M. le Président. Vous ne voyez pas d'inconvénient à réunir tant d'élève ensemble?

M. Prudham. Non; l'expérience a montré que nous pouvions le faire sans inconvénient. Il y a là des traditions, des habitudes prises qui sont une force. Si on remarque qu'un surveillant est au-dessous de sa tâche, on le remplace.

M. le Président. Avez-vous des assemblées de professeurs pour traiter des questions d'enseignement et de méthodes?

M. Prudham. Je réunis les professeurs de temps en temps. Récemment, c'était afin de fixer avec eux, pour les classes de troisième, seconde et rhétorique, une liste d'auteurs qui seraient obligatoires et que chaque professeur devrait faire expliquer, et une liste d'auteurs facultatifs. Dans cette occasion, les professeurs de rhétorique et les professeurs de seconde et de troisième étaient réunis dans mon cabinet pour délibérer.

D'autre part, chaque trimestre, je réunis tous les professeurs; c'est à l'occasion du nouvel an, de la Saint-Charlemagne et de la fête du directeur.

Je profite de ces circonstances pour entretenir messieurs les professeurs de ce qui me paraît d'une utilité plus urgente pour la formation intellectuelle et morale de leurs élèves. Car je demande aussi aux professeurs de s'occuper de l'éducation des jeunes gens qui leur sont confiés.

M. le Président. Pendant les classes?

M. Prudham. Oui, car il y a dans l'éducation des enfants bien des choses qui ne s'enseignent pas théoriquement, qui ne comportent pas de discours, mais qui s'enseignent chaque jour, à chaque instant, ainsi la correction dans la conduite, le langage, la tenue, etc.

Le professeur, comme tout éducateur, doit lui aussi surveiller sa tenue, son langage, ses rapports avec les enfants; c'est la leçon de choses; l'enfant est observateur et imitateur. Le maître doit être pour lui le modèle vivant.

M. Aynard. Si je comprends bien, vous exercez une sorte d'action pédagogique constante sur les professeurs?

Voici à quoi tend ma question : beaucoup de proviseurs se plaignent de ne pouvoir exercer l'action pédagogique qu'ils désireraient. Il résulte des déclarations que vous faites, que vous exercez cette action?

M. Prudham. Je donne des conseils aux professeurs quand il y a lieu; chaque semaine je fais une conférence aux surveillants et chaque jour je réunis les sous-directeurs. Quant aux élèves, outre la direction individuelle, chacun d'eux reçoit chaque semaine, devant toute la classe assemblée, l'éloge ou le blâme pour son travail et sa conduite. C'est le directeur ou le sous-directeur qui commente les notes hebdo-

madaires, notes envoyées immédiatement aux familles.

M. Aynard. Mais les professeurs de l'Université qui viennent exercer chez vous?

M. Prudham. Je les laisse libre de diriger leurs classes chacun à sa manière. Je ne voudrais pas leur enlever leur originalité, leur personnalité. Il n'y a pas une direction uniforme proprement dite.

M. Aynard. Vous avez dit que vous engagiez les professeurs à ne pas négliger l'éducation. Cela se limite à la classe?

M. Prudham. Oui, généralement, si le professeur n'est pas content d'un élève, il y a contact à la fin de la classe. Quelquefois même le professeur, en sortant de la classe, s'arrête et appelle les élèves auxquels il a des observations ou des recommandations à faire.

M. le Président. Combien y a-t-il d'élèves dans chaque classe?

M. Prudham. En moyenne une quarantaine, quelquefois plus, en rhétorique, par exemple. Pour les classes inférieures, le maximum est de 35 à 40 élèves. Pour la rhétorique, il y a plusieurs sections : une division de rhétorique supérieure de 25 élèves et trois sections de rhétorique ordinaire. Ces trois sections ne sont pas d'égale force. Les plus faibles élèves de la classe de seconde de l'année précédente sont réunis et soumis à un régime d'études particulier. Il n'y a pas plus de 30 élèves dans cette section spéciale. Les autres sections comptent cette année 58 et 54 élèves.

M. le Président. Le prix de la pension est plus élevé que dans l'Université?

M. Prudham. Je ne crois pas qu'il y ait grande différence. Pour les cours de l'Ecole préparatoire, le prix est de 2.000 francs.

M. le Président. Vos élèves portent le même uniforme?

M. Prudham. Nous avons conservé la tunique.

M. le Président. Que pensez-vous du plan général d'enseignement?

M. Prudham. A Stanislas, il n'y a pas de cours d'enseignement moderne.

M. le Président. J'ai vu, dans le mémoire que vous avez adressé à M. le recteur, que vous êtes d'avis de maintenir l'enseignement gréco-latin commencé d'aussi bonne heure que possible.

M. Prudham. Oui; nous commençons le latin en septième. Il y a place dans cette classe pour un enseignement nouveau; de plus, la sixième est l'année où les enfants font leur première communion; il ne faut donc pas trop surcharger cette classe.

M. le Président. Trouvez-vous que, d'une façon générale, les programmes soient surchargés?

M. Prudham. Il est aujourd'hui bien difficile aux élèves de préparer le programme du baccalauréat vu l'étendue des matières. Je crois, d'ailleurs, que le but qu'on s'est proposé a été d'empêcher une préparation particulière du programme. En le consultant, on verra que la troisième, la seconde et la rhétorique, les trois classes sur lesquelles porte l'examen de grec et de latin, comportent l'étude de 85 auteurs ou parties d'auteurs. On dit donc aux élèves que ce ne sont pas tant les auteurs que les langues française, grecque et latine qu'il faut préparer. Néanmoins, dans la pratique, l'élève interrogé est trop exposé à ne pas donner de réponse bien précise aux questions qu'on lui adresse.

M. le Président. Verriez-vous quelque modification à faire?

M. Prudham. Ce n'est pas facile à déterminer. Pour l'agrégation et la licence, il n'y a qu'un petit nombre d'auteurs indiqués. Si on procède de même pour le baccalauréat, l'élève se dira qu'il n'a à étudier que tel et tel auteur. Le professeur sera gêné et obligé de restreindre le champ de ses explications. C'est ce qui fait qu'on a porté tant d'auteurs au programme. Je le suppose du moins.

M. le Président. Mais le plan général d'études appelle-t-il quelques critiques de votre part?

M. Prudham. Les grammaires sont devenues trop touffues; on y a fait entrer à côté des règles essentielles une foule d'exceptions qu'on aurait bien pu négliger. Il semble que depuis la guerre, depuis l'invasion des méthodes allemandes on est entré dans une voie trop scientifique, surtout pour l'enseignement technique des classes de sixième, cinquième et quatrième. Cette méthode ne nous paraît pas de nature à encourager les élèves et à leur donner le goût de l'étude.

M. le Président. Mais vous avez le choix des livres et vous pouvez prendre les grammaires qui vous conviennent?

M. Prudham. Oui, mais il faut compter

avec le personnel. Les professeurs qui ont été formés à cette école, qui ont été obligés eux-mêmes d'étudier sous cette discipline apportent dans la classe les habitudes qu'ils ont prises, ils trouvent naturellement que la grammaire dans laquelle ils ont étudié est la meilleure. Il n'y a pas de question sur laquelle les professeurs soient plus divisés que sur le choix d'une grammaire.

M. le Président. L'enseignement de l'histoire se donne comme dans les lycées ? Vous avez des agrégés d'histoire et aussi de philosophie ?

M. Prudham. Oui, ce sont des agrégés de l'Université.

M. le Président. Vous suivez les mêmes programmes?

M. Prudham. Les mêmes programmes.

M. le Président. Trouvez-vous que l'enseignement des sciences ait baissé? Seriez-vous d'avis de rétablir une section scientifique après la deuxième ou à un autre moment?

M. Prudham. Il y a eu sur ce point un fléchissement. Néanmoins, à Stanislas, nous avons toujours conservé un caractère scientifique à nos classes. Cela tient à ce que nous avons bon nombre d'élèves se préparant aux grandes écoles. Pour la classe de philosophie, par exemple, nous avons trois sections : deux de philosophie proprement dite et une de lettres-mathématiques. Cette section scientifique se recrute assez facilement, cette année elle compte cinquante-sept élèves.

M. le Président. Avez-vous adopté la même distribution du temps que dans les lycées?

M. Prudham. Elle est un peu différente. Les classes commencent à 8 heures, mais ne finissent pas toutes en même temps. Les unes finissent à 9 heures et demie, les autres à 9 heures 3/4 ou 10 heures. L'après-midi, dès 1 heure, il y a des cours de mathématiques, d'histoire, de langues vivantes, jusqu'à 2 heures et demie. Il y a alors une demi-heure de repos, et la classe recommence pour se terminer à 4 heures 1/2.

M. le président. En sorte que vous avez 2 heures de cours le matin et 3 heures le soir, soit 5 heures en tout, au lieu de 4 comme dans l'Université.

Vous avez de nombreuses récréations pour les exercices physiques?

M. Prudham. Un quart d'heure avant et un quart d'heure après la classe du matin.

Le déjeuner est à 11 heures et demie. De midi à une heure il y a récréation, puis de quatre heures et demie à cinq heures; il y a encore, au milieu de l'étude du soir qui dure de cinq heures à huit heures, une petite récréation de dix minutes.

M. Marc Sauzet. Mais on ne sort pas de l'étude?

M. Prudham. Si; comme le collège est éclairé abondamment à l'électricité, les élèves peuvent sans inconvénient sortir et prendre l'air. Pendant ce temps on aère les salles d'étude.

M. le Président. Le jeudi, ils sortent de l'établissement?

M. Prudham. C'est le mercredi, en vertu d'une vieille tradition. Le collège a une propriété à Bellevue où les élèves se rendent assez souvent en chemin de fer, et ils prennent de l'exercice dans le bois. Ils prennent le train à une heure ou à midi et reviennent à quatre heures et demie ou cinq heures et demie. En été, ils partent à trois heures, pour revenir à 8 heures.

Notre campagne de Bellevue est le lieu préféré du repos, lieu très fréquenté les jours de congé. En été, les candidats aux grandes écoles et les élèves du concours général viennent, après chaque composition, y terminer la journée et rentrent à neuf heures du soir, après dîner; car naturellement il y a des réfectoires à la maison de campagne.

Pour terminer ce qui concerne l'éducation physique, j'ajoute que *tous* les élèves ont *chaque semaine* 4 leçons de gymnastique; 340 fréquentent la salle d'armes, 220 ont une leçon de manège et 700 environ un exercice de manœuvre militaire.

M. le Président. Et le dimanche?

M. Prudham. Les élèves sortent seulement à 3 heures et demie. Les plus jeunes ne viennent pas, ceux de douze et treize ans sortent à partir de 11 heures ou 2 heures. Quand on veut accorder une faveur spéciale on accorde à tous la sortie à 11 heures.

M. le Président. Recevez-vous des familles, au point de vue de l'éducation, une aide efficace? Constatez-vous un changement dans les familles, à ce point de vue, depuis quelques années?

M. Prudham. Nous voyons des papas et

des mamans trop faibles pour leurs enfants. C'est une note qui tend à dominer ; les enfants deviennent les maîtres ; ils sont trop écoutés.

M. le Président. Constatez-vous chez les enfants des tendances utilitaires en ce sens qu'ils se préoccupent de l'examen plus que des études elles-mêmes ?

M. Prudham. Oui, mais ce n'est pas un fait nouveau. La nature humaine n'a pas changé non plus sous ce rapport.

M. le Président. Est-ce que le niveau des études a baissé ?

M. Prudham. En l'affirmant, on a beaucoup exagéré, je pense. Je ne me suis pas aperçu de ce résultat. Il y aura toujours, c'est évident, des élèves paresseux ou ne travaillant pas autant qu'il le faudrait. Il y a, d'autre part, des élèves qui, en 5e et 4e sont très médiocres mais qui reprennent leurs avantages en 3e et en 2e. Ils ont plus d'initiative ; ils sont peut-être paresseux pour faire leurs devoirs, mais ils sont curieux, ils lisent, c'est leur manière de travailler.

M. Édouard Aynard. Cette réponse est intéressante, parce qu'il est généralement admis que, dans l'enseignement secondaire, quand on a manqué la 4e et la 3e, il y a peu d'espoir de reprendre le dessus. Vous êtes d'un avis contraire ?

M. Prudham. Je crois qu'on exagère. J'ai vu des exemples nombreux du contraire, et depuis quelques années je me suis dit qu'il ne fallait désespérer de personne. J'ai rencontré des élèves tellement faibles dans les classes inférieures que j'invitais les parents à les retirer, en leur déclarant que ces enfants perdaient leur temps. Les parents demandaient qu'on les gardât au collège, disant : nous ne demandons pas que notre fils soit un savant, mais qu'il fasse simplement son éducation dans le milieu qui nous convient et où il prendra de bonnes habitudes. Voilà un enfant qui a treize ans, où le mettrons-nous à moins d'en faire un apprenti ?

Eh bien, j'ai vu de ces enfants se relever dans les classes supérieures et devenir de bons élèves.

M. le Président. La discipline est la même pour tous les enfants, quel que soit l'âge ?

M. Prudham. Le règlement est le même, mais il y a manière de l'appliquer. Tout règlement ne vaut que par ceux qui l'appliquent. Il y a des manifestations d'initiative qu'on tolère de la part de jeunes gens, et la manière de ramener ceux-ci à leurs devoirs n'est pas la même que s'il s'agissait d'enfants.

M. le Président. Vous avez des dortoirs ?

M. Prudham. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous préférez ce système ?

M. Prudham. Oui, ce sont des dortoirs très ouverts, sans aucun rideau. Ce système permet de voir tout le monde d'un coup d'œil. Personne ne peut bouger sans qu'il soit vu.

M. le Président. Verriez-vous des réformes qu'il serait désirable d'accomplir dans l'enseignement en général ?

M. Prudham. Ce qui m'a frappé, depuis un certain nombre d'années, c'est un esprit de critique, de dénigrement, de destruction que je trouve très fâcheux. De telles attaques font perdre confiance aux familles. Les parents n'ont plus assez d'autorité pour parler de ces questions à leurs enfants. D'autre part les enfants sont curieux, ils s'inquiètent de savoir ce qu'on pense de leurs études. La tâche des éducateurs devient plus difficile lorsqu'au dehors on détruit pour ainsi dire au fur et à mesure ce qu'ils cherchent à édifier. Les enfants n'ont plus assez ni l'estime ni le respect du devoir qui leur est assigné ; ils n'ont plus la foi dans le résultat de leurs efforts.

Tel est le mal qui me paraît le plus grave. D'ailleurs je crois qu'on a exagéré le mal en parlant d'une baisse du niveau des études. Le dénigrement a été général. En réalité, les élèves valent mieux ; les méthodes valent mieux ; les résultats sont meilleurs, au moins d'une façon générale, que la réputation qu'on leur fait.

M. le Président. Vous vous êtes expliqué sur le baccalauréat dans votre rapport à M. le recteur. Vous désirez le maintien de cet examen ; vous considérez que les résultats sont équitables ?

M. Prudham. Oui, équitables. Les magistrats scolaires actuels sont encore les meilleurs.

M. le Président. Et vous ne voulez pas les dessaisir. (*Sourires.*)

M. Prudham. Nullement, il faut les maintenir, tant qu'on pourra.

M. le Président. Dans l'examen même, vous ne voyez rien à changer ?

M. Prudham. L'introduction du livret scolaire a été une excellente mesure. C'est aux examinateurs à apprécier les indications qu'il donne ; mais je les crois sincères.

M. le Président. Ainsi, vous ne constatez pas d'erreur flagrante. Le professeurs de faculté se plaignent d'être surchargés. Verriez-vous inconvénient à ce qu'on leur adjoignît des professeurs ou d'anciens professeurs de l'enseignement secondaire ?

M. Prudham. D'anciens professeurs, non. C'est d'ailleurs ce qui se pratique déjà à Paris.

M. le Président. Pour le baccalauréat moderne.

M. Prudham. Et même pour le classique.

M. le Président. En principe, vous ne voyez pas de grands inconvénients au système actuel et vous en désirez le maintien?

M. Prudham. Oui. Il y a dix ans, on disait beaucoup de mal du baccalauréat ; on a parlé également de surmenage ; le baccalauréat et le surmenage étaient les deux plaies de l'époque. Or une enquête sérieuse a été faite dans tous les établissements.

M. le Président. Oui, et l'avis a été presque unanime.

M. Prudham. Quand il s'est agi de remplacer le baccalauréat par un autre mode d'examen, la Commission n'a rien trouvé de mieux que l'examen actuel avec le jury restreint aux seuls professeurs de faculté.

M. le Président. Vous nous avez dit que l'inspection générale fonctionnait à Stanislas comme dans les lycées. Vous n'y voyez aucun inconvénient au point de vue de la liberté ?

M. Prudham Aucun. Nous sommes très contents de voir MM. les inspecteurs.

M. le Président. Vous ne considéreriez pas comme une atteinte à la liberté que l'inspection fonctionnât dans les établissements libres ?

M. Prudham. En ce qui me concerne et avec mon expérience de ce qui se passe à Stanislas, je réponds : non. Nos professeurs appartiennent à l'Université. Peut-être les conditions changeraient-elles s'il en était autrement, je fais des réserves sur ce point.

M. le Président. Mais vous avez des professeurs libres ?

M. Prudham. Presque tous sont de l'Université. Il y a des professeurs agréés par l'autorité universitaire ; d'autres sont classés. Pour les classes inférieures, ce sont des religieux de la congrégation qui enseignent. On vient les inspecter et ils trouvent très naturel d'être traités comme les voisins.

M. Piou. Est-ce que, indépendamment des cours, on ne provoque pas entre élèves des rapprochements, des groupements littéraires, des académies, suivant le mot prétentieux adopté par certains collèges ? Ces institutions, vous le savez, ont pour objet de faire appel aux initiatives individuelles et surtout de rapprocher maîtres et élèves d'une façon plus familiale que dans la classe.

M. Prudham. Oui, nous avons une académie d'émulation. Elle est formée des élèves des classes supérieures occupant une certaine situation par leurs succès. Dans chaque classe particulière, les élèves sont invités à envoyer des travaux qui sont appréciés et récompensés ; de temps en temps, il y a des réunions musicales et littéraires auxquelles les familles sont invitées.

D'autres réunions, nées de l'initiative des élèves de l'École préparatoire, ont lieu chaque semaine en présence de M. le censeur.

Dans ces réunions, les élèves s'exercent à la parole publique en traitant devant une centaine de leurs camarades, venus librement, des questions de science, de littérature, d'art et même d'économie sociale.

D'anciens élèves ou des amis du collège viennent assez souvent faire des conférences sur des sujets du même ordre.

Les auditeurs, âgés de dix-sept à vingt ans, s'intéressent vivement à ces réunions, comme le prouvent les discussions qui suivent.

Depuis plusieurs années, il y a eu également, une fois en moyenne par mois jusqu'à Pâques, des conférences avec projections faites par des voyageurs, notamment par MM. Chanel et Eugène Gallois, Hourst, baron de Romans, etc.

M. le Président. Est-ce que vous pratiquez les examens de passage ?

M. Prudham. Oui, mais pour faire travailler les élèves pendant les vacances plutôt que pour les arrêter. J'ai constaté, en effet, que ceux qui recommençaient une classe n'en profitaient pas généralement.

M. le Président. Monsieur Prudham, nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. LIPPMANN.

M. le Président. M. Lippmann, vous êtes membre de l'Académie des sciences et professeur à la faculté des sciences de Paris. Vous vous êtes occupé des questions d'enseignement et notamment à la Société d'enseignement supérieur. Vous avez toute liberté pour présenter les observations que vous jugerez convenables.

M. Lippmann. Ce qui a frappé d'abord beaucoup de personnes en ces derniers temps, c'est la diminution du nombre des élèves de nos établissements. Mais ce n'est pas le seul symptôme de ce qu'on appelle la crise : il y en a d'autres non moins marqués et qui montrent bien que nous suivons une mauvaise voie. Ce sont les symptômes non pas d'une maladie, au moins d'un régime défectueux des examens. C'est le régime des examens qui commande tout l'enseignement. Or ceux-ci sont inspirés chez nous par l'*esprit d'érudition*. Les auteurs de programmes ont eu la louable ambition de vouloir que les élèves soient aussi instruits que possible. Ils se sont dit que toute lacune était regrettable, et ils se sont efforcés de toutes les supprimer. En mettant bout à bout tous les programmes, de baccalauréat et de licence, on a une encyclopédie de toutes les connaissances humaines. Or, en demandant tant aux candidats, on est obligé de sacrifier la qualité pour conserver la quantité. Au baccalauréat, la note maximum est 20, mais on est loin de l'exiger; on ne demande que 10 et 10 de moyenne seulement. Mais pour chaque partie du programme, on demande moins encore, on se contente de zéro.

Autrefois, ce zéro était éliminatoire; puis nous avons reçu une circulaire prescrivant d'admettre avec le zéro. Les programmes sont en réalité des listes de matières empruntées à des manuels, sagement privées de pagination et ensuite promulguées à l'*Officiel*. On ne demande ni la provenance des élèves, ni le but de l'examen. On admet à l'examen du baccalauréat tout homme, toute femme, Français ou étrangers, au-dessus de seize ans. Point d'autre définition du baccalauréat que les tables des matières dont j'ai parlé; et la note zéro. Le principe en usage est donc: *non multum sed multa*. C'est la devise de l'esprit d'érudition.

Or, de même qu'il faut choisir entre la prose et les vers, il faut choisir entre l'esprit d'érudition et l'esprit scientifique, celui-ci a pour devise: *non multa sed multum*. Car on ne compte, en science, que les résultats définitivement acquis et sur lesquels il n'y a plus à revenir. Ce qui est vrai pour les sciences, est vrai pour le savoir. Si l'on consentait à réformer les programmes, il faudrait prendre le contrepied des programmes actuels: se contenter de ce qu'il est possible de demander, mais le demander à fond : remettre l'esprit scientifique en honneur à la place de l'esprit d'érudition.

Quelle relation directe y a-t-il entre le défaut de nos programmes actuels, la prédominance de l'esprit d'érudition et la diminution des élèves? Nous avons comme concurrents des hommes très instruits, pénétrés de l'esprit d'érudition. Ce sont eux qui ont introduit dans l'enseignement cet esprit, notamment à Louis-le-Grand qui a servi de modèle; ils ont inventé, ou importé de Chine le système des compositions, de l'émulation, des prix, des concours, tous moyens qui permettent de surcharger l'élève, d'obtenir de la précocité, un semblant d'érudition, la quantité au lieu de la qualité. Louis XIV a beaucoup admiré ce qu'on avait fait à Louis-le-Grand, Napoléon a fait sien ce système qui est devenu officiel. Admettez qu'au lieu de l'esprit d'érudition nous introduisions l'esprit scientifique et voyez comme tout changerait.

Actuellement, nous avons affaire à des concurrents auxquels nous avons emprunté l'esprit d'érudition; nous nous contentons de leur faire concurrence sur leur propre terrain.

Si, au contraire, on exigeait davantage, chez nous, l'esprit scientifique, tout changerait, car nos rivaux ne seraient plus préparés à lutter avec nous.

Nous n'avons pas peur de l'esprit scientifique et nous n'avons aucune raison de ne pas

le mettre au premier rang dans nos programmes et de ne pas en imprégner les élèves.

De plus, nos maîtres sont bien mieux préparés à donner cette éducation scientifique, c'est-à-dire solide, que ceux de nos concurrents; sous ce rapport, ils sont supérieurs en qualité aux leurs, ce n'est pas contesté; du reste, nos rivaux nous empruntent les meilleurs de leurs maîtres.

Aussi, si nous nous restions fidèles à l'esprit scientifique, nos concurrents ne pourraient plus lutter avec nous, ou bien ils deviendraient nos collaborateurs.

A part cette question de la concurrence à éviter, il y a toutes les raisons possibles pour exiger la qualité du savoir au lieu de la quantité, la solidité au lieu de l'étendue, l'esprit scientifique au lieu de l'esprit d'érudition.

La solidité est la qualité essentielle que doit avoir l'enseignement secondaire. Cette qualité essentielle, nos programmes n'y font pas allusion et je ne me rappelle pas que, soit dans des circulaires, soit dans des discours ministériels, on ait jamais parlé, même dans un développement oratoire, de la nécessité d'une instruction secondaire solide.

Même conclusion si l'on considère l'enseignement au point de vue utilitaire, je veux dire professionnel : le jeune homme qu'on fait entrer dans l'enseignement moderne ou dans l'ancien enseignement spécial a besoin d'utiliser le plus possible ce qu'il a appris et de ne rien apprendre que pour s'en servir plus tard dans sa carrière. Il lui faut donc, dans ces conditions, posséder les connaissances qu'il a acquises de manière à ne plus les oublier et à pouvoir les mettre à profit; par conséquent, il doit les posséder parfaitement.

Aujourd'hui, l'instruction secondaire est loin d'être solide et il n'est pas difficile d'en avoir les preuves.

On ne s'en assure que trop facilement en interrogeant les candidats aux examens, ou bien en causant avec eux plus tard, lorsqu'on les retrouve dans les diverses conditions de la vie.

Mais voulez-vous du même fait, des preuves en quelque sorte officielles, qui montrent que l'administration elle-même sent l'insuffisance du baccalauréat? En voici :

Dans les lycées, on a fait du latin, de la philosophie, on a poussé très loin les études littéraires, on est arrivé jusqu'au baccalauréat. Les meilleurs élèves, parmi les bacheliers, passent à la Faculté des lettres pour préparer leur licence; or en ce moment on s'aperçoit qu'ils ne savent pas faire un thème. On a été obligé d'installer à la Faculté des lettres de Paris un professeur spécial, qui fait aux étudiants une classe de lycée avec des thèmes comme en quatrième.

Autre fait analogue à la Faculté des sciences, qui reçoit pourtant une élite parmi les bacheliers.

Il a fallu installer à la Faculté des sciences de Paris, spécialement à l'usage des candidats au certificat de physique, un cours de mathématiques analogue à ceux des lycées. Cet enseignement, malheureusement, vient trop tard. Il eût fallu qu'il précédât non qu'il accompagnât le cours de physique.

Comme troisième exemple, je vous signalerai celui du P. C. N.

On a constaté que nombre de nos futurs médecins, bacheliers ès sciences, ne savent faire ni une division, ni une règle de trois. On a donc été obligé de charger un des jeunes maîtres du P. C. N. de Paris, d'enseigner aux élèves en question de l'arithmétique élémentaire.

Pour compléter le tableau, j'ajouterai que, s'ils savent peu d'arithmétique élémentaire, ils ignorent encore davantage l'algèbre. Ils ne sont donc guère en état de suivre un cours de physique élémentaire; néanmoins on leur fait toujours, au P. C. N. de Paris, un cours de physique très relevé, pareil à celui de la Faculté des sciences, et où sont traitées des questions comme celles des interférences et du potentiel, qui supposent la connaissance du calcul intégral. C'est toujours la même faute, le même esprit.

M. le Président. Mais tous ces jeunes gens, vous en avez fait des bacheliers !

M. Lippmann. Grâce au système des moyennes !

M. le Président. On peut être bachelier ès sciences sans savoir ses quatre règles ?

M. Lippmann. Vous le voyez par l'exemple du P. C. N. où pourtant l'on ne reçoit pas les plus faibles des bacheliers.

Du reste, on rencontre des exemples de la même faiblesse, de la même ignorance extraordinaire dans les lettres comme dans les sciences : ignorance de faits historiques con-

temporains que les gens du peuple ont appris en causant.

Le doyen de la Faculté de médecine citait récemment le cas d'un bachelier qui n'avait jamais entendu parler de la guerre de 1870.

Cela est dû à une incuriosité totale : beaucoup de jeunes gens ont horreur, en sortant des classes, d'apprendre et d'écouter quoi que ce soit; une fois sortis du lycée, ils ne veulent plus rien voir, rien entendre: ils ont horreur de tout enseignement, même sur un fait presque contemporain.

M. le Président. Ils auraient pu l'apprendre au lycée!

M. Lippmann. Mais ils ne l'apprennent pas. Ces élèves fatigués étudient dans leurs manuels jusqu'à l'année 1808, par exemple; mais ils se gardent de tourner la page suivante pour voir quand est mort Napoléon.

C'est ainsi que l'on constate — le cas est très fréquent chez les candidats — la confusion entre Napoléon Ier et Napoléon III.

M. le Président. Constatez-vous une diminution de la curiosité scientifique chez les jeunes gens? M. Brouardel et M. Darboux nous ont signalé ce fait.

M. Lippmann. Le fait n'est que trop certain.

Un jeune homme que j'interrogeai sur le téléphone, parut complètement étonné de ma question, et je constatai qu'il n'avait jamais entendu parler du téléphone.

M. Marc Sauzet. Croyez-vous que de pareils candidats soient accessibles à ce que vous avez appelé, en le définissant si bien, l'esprit scientifique?

M. Lippmann. Ils l'auraient été, s'ils avaient été bien dirigés. Mais ils sont très inférieurs, quand ils sortent fatigués de la classe, aux fils de leurs concierges!

M. le Président. A quoi attribuez-vous cette insuffisance? Est-ce à la surcharge des programmes ou à la défectuosité des méthodes?

M. Lippmann. A l'erreur de principe que je signalais tout à l'heure, à l'esprit d'érudition, c'est-à-dire à l'abus de la mémoire. Aucun souci, de la part des auteurs de nos programmes, de la qualité, c'est-à-dire de la solidité du savoir.

Nos jeunes gens, au lieu de s'arrêter de temps en temps pour bien s'assimiler certaines connaissances et les apprendre à fond, afin d'avoir un point d'appui pour comprendre le reste, continuent de travailler en effleurant seulement les matières, sans en garder un souvenir durable.

Personne n'est là pour contrôler ce qu'ils savent, ils ont accumulé des phrases, des réminiscences et ils finissent par ne rien savoir du tout; finalement l'incuriosité, le dégoût, quelquefois l'horreur de tout ce qui ressemble à un enseignement.

M. le Président. Constatez-vous ce même défaut chez les bacheliers modernes? Vous faites passer, je crois, des examens du baccalauréat moderne?

M. Lippmann. Je ne saurais vous dire s'il y a une différence très marquée, sous ce rapport, entre les deux enseignements.

Le défaut dont je parle vient précisément d'une espèce de surmenage, d'une indigestion générale de connaissances mal assimilées. Rien n'est su, rien n'est approfondi.

Je me hâte d'ajouter que ce n'est pas le cas des bons élèves; il y a, bien entendu, une élite qui est au-dessus de ce reproche.

C'est à cette élite que profitent les cours, et les professeurs donnent de très bons cours à Paris. Mais les autres sont loin de pouvoir suivre et ce n'est pas l'élite qu'il faut considérer, quand on veut apprécier les résultats de l'enseignement secondaire ou de tout autre enseignement.

Cette élite a toujours existé en France, où les hommes distingués n'ont jamais manqué du temps où il n'y avait pas d'instruction publique. Elle existera toujours, avec ou malgré les programmes.

M. le Président. Vous avez voyagé en Allemagne, Monsieur Lippmann; avez-vous constaté que les programmes y sont moins surchargés que chez nous?

Les méthodes y seraient-elles mieux appliquées? Les mêmes résultats s'y constatent-ils en tous cas?

M. Lippmann. En Allemagne, on ne tient pas tant à la quantité qu'à la qualité; on considère même avant tout la qualité, et c'est précisément ce que j'ai l'honneur de demander qu'on fasse chez nous.

Je puis citer à l'appui un passage que je trouve dans la *Revue Générale des Sciences* (30 janvier 1899). M. Pierre Weiss, maître de conférences à Rennes, a visité le laboratoire de physique générale de Zurich, et voici ce qui le frappe: « A Zurich (voir p. 57) un élève

« continue à travailler une même question « jusqu'à ce qu'il soit arrivé à un résultat satisfaisant, au lieu d'exécuter, à heure fixe, « un travail souvent arrêté, des mois à « l'avance, par un tableau de roulement... Et « puis les examens ayant un caractère moins « encyclopédique, il n'est pas nécessaire de « considérer le laboratoire comme une occa- « sion de combler les lacunes du cours... « L'opinion du professeur Weber, qu'un tra- « vail approfondi contribue plus à former un « physicien qu'un grand nombre d'exercices, « me paraît absolument justifiée. » Chez nous, l'administration est fière de pouvoir dire qu'on fait faire aux élèves, dans tel laboratoire, 4.000 manipulations tous les ans.

A Zurich, le même élève peut être tenu sur la même expérience toute l'année, jusqu'à ce qu'il s'en soit tiré. C'est cette même méthode que j'ai vu suivre en Allemagne.

M. le Président. Cette méthode a pour but, à Zurich, de faire des spécialistes plutôt que de donner une culture générale d'ensemble ?

M. Marc Sauzet. L'école de Zurich est une école professionnelle.

M. le Président. Elle a un caractère fortement pratique.

M. Lippmann. Je ne parlais que des manipulations de physique générale, les mêmes qui se font dans les Universités.

M. le Président. Oui, mais dans les gymnases?... On ne peut pas, dans ces établissements, faire recommencer la même expérience de physique une centaine de fois à l'élève.

M. Lippmann. Je n'ai pas étudié directement l'enseignement dans les gymnases.

M. le Président. Quelle réforme pratique voyez-vous à faire, Monsieur Lippmann? Sont-ce les examens qu'il faut modifier? Sont-ce les méthodes ou le mode de recrutement des professeurs qu'il y a lieu de changer?

M. Lippmann. Les professeurs sont excellents en France et ils valent bien les professeurs allemands.

Ce sont les programmes dont on doit réformer le principe.

M. le Président. C'est surtout le baccalauréat qui fait les programmes ?

M. Lippmann. On pourrait garder le nom de baccalauréat à un examen, le diviser si l'on veut en plusieurs certificats. C'est affaire de nom et de forme. L'essentiel, c'est d'exiger beaucoup moins de matières, de manière à pouvoir demander aux élèves de s'être *assimilé* quelques matières convenablement choisies. Il faut faire en sorte que les enfants connaissent très bien chaque chose et supprimer tout ce qu'on voudra comme quantité, pourvu qu'il reste la qualité.

M. le Président. Êtes-vous sûr que la qualité croîtra à mesure que la quantité diminuera ?

M. Lippmann. Cela dépendra surtout de la manière dont seront conduits les examens.

M. le Président. Déjà aujourd'hui, ne pourriez-vous pas diriger l'examen d'une autre façon? Vous en êtes les maîtres, en somme, à la Faculté des sciences.

M. Lippmann. Nous faisons ce que nous pouvons.

M. le Président. Vous ne pouvez pas beaucoup, semble-t-il.

M. Lippmann. En effet, car l'examen est trop étendu, et il y a les moyennes ; au baccalauréat, mes collègues et moi, nous éliminons ce qu'on appelle la question de cours, ou nous en tenons peu de compte et nous demandons au candidat un problème qui exige un peu d'intelligence. Ce problème est facile, mais nous exigeons qu'il soit bien fait. Nous ne pouvons faire plus.

M. le Président. Voyez-vous quelque modification profonde à introduire dans l'examen ?

M. Lippmann. La modification que je signale me paraît tout à fait profonde. Si l'on partait de ce principe qu'on ne demandera que les éléments de l'algèbre, par exemple, ou de toute autre science, mais en exigeant la preuve que le candidat s'est assimilé un minimum de programme, si, en un mot, on exigeait la perfection pour ce minimum, on arriverait à un tout autre résultat.

En science, tout au moins, on peut choisir les questions de manière à avoir le droit d'exiger la note maxima. S'il s'agit simplement de savoir si un jeune homme sait faire une addition, il n'y a pas de doute ; s'il sait, il la fera comme Newton et, dans ce cas, il n'y a pas à se contenter de la note 10, on devra exiger la note maxima. Il en est de même dans beaucoup d'autres cas.

De plus, en établissant la solidité de l'enseignement, on supprimerait le surmenage : ce qui fatigue, ce n'est pas ce qu'on sait, c'est ce

qu'on ne sait pas, c'est ce qu'on a essayé d'absorber à la hâte.

On n'est jamais fatigué de ce qu'on sait très bien ; or, pour savoir très bien — et c'est la eule manière de savoir — on passe par deux phases :

Il y a d'abord celle de l'instruction pendant aquelle on apprend certains éléments ; la mémoire et la réflexion interviennent alors sciemment. Dans la deuxième phase, l'exercice et l'habitude aidant, le rôle de la mémoire devient inconscient ; une faculté s'est développée : il n'y a plus d'effort conscient.

C'est ainsi qu'on parle sa langue sans chercher les mots, qu'on lit, sans décomposer les syllabes et les lettres qu'il a cependant fallu apprendre en détail au début, enfin c'est ainsi qu'on marche sans songer à ses muscles.

Ce qu'on sait à fond devient inconscient, l'instruction est devenue une éducation, et cela est vrai pour toutes les sciences.

Prenons, par exemple, l'algèbre. Il est certain que l'élève, sortant du lycée, ne se doute pas toujours que l'algèbre est une langue qu'il faudrait lire d'une façon courante, que les expressions algébriques forment des blocs, comme des mots qu'on lit sans les décomposer. Dans les formules, on ne pense pas plus aux signes « plus » ou « moins » qu'on ne fait attention aux points et aux virgules dans la lecture d'une phrase.

C'est ainsi que savent l'algèbre ceux qui sont obligés de s'en servir, cette pratique ne les fatigue pas plus que de lire du français.

Au contraire, nos élèves se torturent l'esprit sur l'algèbre et se demandent à quoi cette science peut bien servir.

Ils sortent du lycée avec cette idée que l'algèbre est un casse-tête dont ils ne saisissent pas bien l'utilité.

On paraît parfois vouloir opposer à cette nécessité de connaissances bien assimilées, qui est la nécessité essentielle, la nécessité de ce que l'on appelle une culture générale.

Par là, on entend trop souvent l'accumulation du plus grand nombre possible de connaissances superficielles. Cette expression de « culture générale » un peu vague, cache dès lors une erreur dangereuse.

M. le Président. Vous savez très bien ce que veut dire « culture générale », monsieur Lippmann.

Vous êtes vous-même un homme très cultivé.

M. Lippmann. Faut-il entendre, par culture générale, une accumulation de connaissances étendues et superficielles ?

M. le Président. Non, ce n'est pas ce qu'on entend par culture générale.

M. Lippmann. C'est ainsi que l'entendent nos programmes actuels.

M. le Président. Vous trouvez que notre enseignement est trop superficiel, qu'il a trop d'étendue et pas assez de profondeur !

M. Lippmann. C'est mon avis ; et c'est pour cette raison que je voudrais qu'on n'abusât plus de cette expression de culture générale : parlons de culture variée, ou équilibrée.

Lorsqu'on sait à fond une science, ou une langue, on se trouve avoir développé une faculté, avoir fait l'éducation d'une faculté. Arriver à savoir une chose de façon à ne plus avoir d'effort de mémoire à faire pour s'en servir au besoin, la posséder dans son esprit comme si on l'avait toujours sue, c'est avoir développé une faculté.

La culture variée consisterait précisément, selon moi, à développer ainsi plusieurs facultés côte à côte. La seule culture générale possible, c'est le développement harmonieux de nos facultés.

C'est, d'ailleurs, une nécessité et non pas un luxe, car une culture variée, équilibrée est nécessaire à l'équilibre de l'esprit, à la sagesse, comme diraient les anciens. Cet équilibre est la première des nécessités. Et cet équilibre fait trop souvent défaut.

Quand il n'existe pas, le littérateur et le mathématicien ont des défauts opposés. Nos littérateurs sont souvent sceptiques, cicéroniens. Quelques mathématiciens, au contraire, se trouvent être un peu crédules (*Sourires*), quand avec l'habitude et le besoin de la certitude, ils n'ont pas assez l'esprit de finesse.

Cet équilibre, dont je parle, cette culture variée, équilibrée, est donc nécessaire, non seulement au point de vue de la sagesse, mais aussi pour la fécondité de l'esprit.

Il se trouve, en effet, l'expérience le montre et un philosophe peut-être vous l'expliquerait, que chaque faculté réagit sur les autres par sa seule présence et sans même qu'on la mette en œuvre.

Inversement, de même que, lorsqu'on mutile un homme, on lui fait perdre plus qu'on

ne lui a enlevé, de même toutes les facultés souffrent lorsque l'une d'elles est restée en souffrance.

M. le Président. Si vous voulez qu'on développe, qu'on cultive chez l'enfant toutes les facultés, vous nous ramenez à une éducation qui risquera d'être encyclopédique.

M. Lippmann. Non, ce n'est pas ainsi que j'entends. Voici comment je comprends le développement d'une faculté : Prenons, par exemple, la faculté littéraire, cultivée par la langue latine, pour préciser. Si vous amenez un jeune homme à lire Virgile à livre ouvert et à le goûter, si vous arrivez à ce résultat qu'il lise Virgile pour son plaisir, ce qui se rencontre quelquefois, mais ce qui est malheureusement trop rare, vous aurez développé chez ce jeune homme une faculté, la faculté littéraire.

M. le Président. Parfaitement!

M. Lippmann. Pourvu que vous obteniez ce résultat, il n'est pas nécessaire que l'élève connaisse son Horace. Si cet auteur est trop difficile, tant pis, c'est dommage, mais qu'on sacrifie Horace et d'autres auteurs. Il suffit que la culture littéraire soit developpée quelque part sur un point pour qu'elle soit déjà développée jusqu'à un certain point.

J'en dirai autant de la faculté mathématique, qu'il importe beaucoup de développer. L'enfant n'a pas besoin de connaître par cœur les nombreux théorèmes de la géométrie, cela est indifférent : il suffit simplement qu'il ait plaisir à résoudre un problème de géometrie élémentaire. Cette disposition est du reste assez fréquente chez les bons élèves. L'enfant peut montrer ce goût pour les mathématiques vers l'âge de treize ou quatorze ans ; voilà donc la faculté mathématique développée jusqu'à un certain point. On peut développer ainsi parallèlement les diverses facultés, de manière à maintenir l'équilibre.

En résumé, voici le côté défectueux des programmes actuels : On n'a songé qu'à l'instruction et on n'a pas songé à l'éducation de l'enfant. On a cherché surtout à charger la mémoire des candidats et à s'assurer qu'ils peuvent ensuite répondre peu ou beaucoup sur un grand nombre de questions.

Savoir, ce n'est pas avoir acquis une instruction, mais une éducation. Je ne parle pas de l'éducation morale, mais de celle de l'esprit, qui consiste à avoir développé une faculté, à être à ce point que l'effort de mémoire devient inconscient.

On peut très bien établir des programmes d'examen qui se bornent à exiger des connaissances bien assimilées.

La difficulté, je ne me le dissimule pas, sera dans l'exécution de ces programmes ; non pas qu'il soit impossible d'obtenir de personnes compétentes la rédaction d'excellents programmes ; mais notre organisation ne s'y prête pas très bien.

Nos programmes paraissent sous forme d'arrêtés ministériels ; en réalité, ce sont les bureaux qui les rédigent, et je ne me représente pas très bien, sortant des bureaux, des programmes détaillés, topiques, qui ne soient pas des lieux communs, des tables de matières promulguées au *Journal officiel*.

Il serait nécessaire, pour dresser des programmes, de décentraliser dans le sens vrai du mot, c'est-à-dire d'en confier la rédaction à des corps savants, à des assemblées compétentes. On obtiendrait ainsi des programmes mieux établis que ceux qui existent actuellement.

M. Marc Sauzet. On nous a expliqué précisément que le caractère encyclopédique des programmes provenait de ce qu'on s'adressait à des gens compétents pour les rédiger : chacun, trouvant que sa partie est essentielle, et encore plus nécessaire que celle de ses voisins, insiste pour l'y introduire, et c'est ainsi que les programmes reproduisent toutes les connaissances humaines.

M. Lippmann. C'est que nous vivons sous le régime des programmes encyclopédiques. Chacun est invité à ajouter sa part au fardeau. On ne peut aujourd'hui proposer l'élimination d'aucune branche, ne fût-ce que par égard pour les maîtres qui la représentent.

M. Marc Sauzet. Il n'est pas sûr que ce soit « par égard », c'est peut-être sur l'exigence de chacun d'eux.

M. Levraud. Si, mon cher collègue, c'est par égard.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Monsieur Lippmann, nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. JAURÈS.

M. le Président. Monsieur Jaurès, je n'ai pas besoin de dire que vous appartenez à l'Université, vous avez professé dans l'enseignement supérieur?

M. Jaurès. J'ai été professeur aussi à une école normale d'instituteurs.

M. le Président. Vous avez pris une part brillante aux débats qui se sont déroulés à la tribune de la Chambre sur les questions de l'instruction, et notamment sur le rôle de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

Nous avons tenu à vous entendre et à savoir quelles sont vos idées en ces matières. Vous pouvez vous expliquer en toute liberté.

M. Jaurès. Je vous remercie, monsieur le président; je ne crois pas d'ailleurs qu'il soit possible à ceux qui témoignent ici d'aborder tous les problèmes — et je ne parle pas seulement du détail, je parle aussi du phénomène qui a amené le Parlement à s'occuper de la question de la décroissance de l'Université et de la croissance apparente, pendant une certaine période, des établissements rivaux.

C'est un phénomène que je considère plutôt comme d'ordre politique et social et je crois inutile d'en analyser les causes; mais je tiens à dire que le côté technique du problème, qui est celui que vous examinez particulièrement, me paraît moins important que le côté politique et social; je suis convaincu que c'est plutôt la direction...

M. le Président. Nous avons moins d'action, comme commission de l'enseignement, sur le problème général.

M. Jaurès. C'est pour cela que je me bornerai au côté technique.

Je ne suis pas aussi pessimiste que beaucoup de mes collègues sur l'état actuel de l'enseignement universitaire; je ne le suis pas autant, en particulier, que ceux dont vous avez entendu les dépositions précédemment.

Il ne résulte pas du tout de mon expérience de professeur dans les lycées ou d'examinateur dans les Facultés, que l'Université ne s'occupe que de l'élite des élèves, qu'elle la prépare exclusivement; j'ai été, au contraire, comme examinateur, toujours très frappé de la valeur moyenne des copies. J'ai corrigé, pendant cinq ans, les copies de philosophie d'une académie importante qui comprend neuf ou dix départements, et vraiment, lorsque je faisais la somme, l'analyse, dans mon esprit, des connaissances acquises et des qualités de méthodes, d'ordonnance, de réflexion, dans des sujets difficiles, que contenaient la plupart des copies, j'étais naturellement tenté de dire que l'enseignement universitaire était loin d'aboutir à une faillite; je suis, au contraire, très frappé des résultats très remarquables auxquels il aboutit.

Par conséquent, je ne crois pas qu'il soit utile de faire des modifications techniques aussi profondes que celles qui sont proposées et, notamment, je trouve très dangereuse la campagne qui est dirigée contre le baccalauréat.

D'abord, au point de vue politique et social, j'estime qu'il est bon que l'État garde, sur les établissements qu'il dirige et sur ceux mêmes qu'il n'inspire pas directement, une action indirecte, et cette action indirecte ne peut résulter que d'un diplôme conféré par l'Etat avec des examens d'Etat ou sur des programmes que l'État détermine.

Je sais bien qu'il y a, depuis quelques années, une tendance à la décentralisation; en tout cas, il paraît que le baccalauréat déracine les jeunes gens, on veut les enraciner de nouveau. Je ne crois pas qu'en supprimant le baccalauréat, on empêche l'afflux des jeunes ambitieux ou de ceux qui cherchent le moyen de vivre vers la capitale; cette crise tient à des causes sociales et économiques plus profondes.

D'autre part, ce serait désarmer complètement la nation, et je suis convaincu qu'en fait, le baccalauréat, avec tous les reproches qu'on lui adresse, se reproduirait, aussitôt supprimé, spontanément sous d'autres formes.

On dit qu'il a cet inconvénient de soumettre les études à l'uniformité d'un programme obligatoire; mais si l'on supprime le baccalauréat à la sortie du lycée, il faudra bien cependant, à l'entrée des diverses carrières, pour lesquelles il y a concours, droit, médecine,

écoles spéciales, établir un examen, et cet examen sera un morceau du baccalauréat.

Comme les familles tiendront à ce qu'au lycée, au collège, on prépare les jeunes gens non pas seulement en vue de telle ou telle carrière à laquelle ils ne sont pas d'avance rigoureusement destinés, comme elles voudront que leurs enfants reçoivent une éducation au lycée qui leur permette d'entrer, soit à la Faculté de droit, soit à la Faculté de médecine, soit à l'École normale ou dans toute autre carrière industrielle ou libérale, il est certain qu'elles exigeront l'ensemble des connaissances et les programmes étendus qui sont aujourd'hui établis pour le baccalauréat.

Je ne crois pas que l'abondance des matières des programmes résulte d'une sorte de politesse réciproque des professeurs chargés de les rédiger ; je suis convaincu que le mouvement naturel et spontané des choses aboutit forcément à mettre en harmonie avec la complexité des connaissances acquises d'une époque, la complexité des programmes où se résument les études de la bourgeoisie. De ce côté-là, je ne suis pas pour la suppression du baccalauréat.

En fait, d'ailleurs, il a été introduit, dans le mécanisme du baccalauréat, des modifications très importantes. La souplesse dont on se préoccupe aujourd'hui, existe dans les examens ; mais, comme on le disait très bien tout à l'heure dans une précédente question, cela dépend des examinateurs. Ce qu'il importe, ce n'est pas de s'assurer que le jeune homme possède une accumulation de connaissances brutes, il ne s'agit pas de le juger sur le hasard d'une connaissance de fait présente ou absente de sa mémoire, il dépend parfaitement de l'examinateur — et la diversité même des matières lui permet cette expérience — de tâter l'élève et de voir s'il a vraiment travaillé et s'il a étudié.

M. le Président. Vous aviez le temps, à Toulouse, de faire cet examen ?

M. Jaurès. Oui, nous gardions chacun des candidats, pour la philosophie, à peu près vingt-cinq minutes.

M. le Président. Mais à Paris, où l'on fait passer cent élèves le même jour, ce n'est guère possible.

M. Jaurès. C'est une autre question. Nous avions néanmoins beaucoup de candidats, mais nous consacrions le temps nécessaire à leur examen. Je ne crois pas, du reste, que la question des commissions d'examen soit ici un obstacle, car on pourra trouver le moyen de multiplier les jurys, et là n'est pas la difficulté.

Je disais donc qu'en fait nous gardions les candidats de philosophie vingt-cinq minutes, nous avions le temps de les interroger sur des matières très diverses, de tenir compte des notes de leurs livrets scolaires, de les faire causer très librement ; même, nous leur demandions — je le disais tout à l'heure à M. Piou, que cette pratique étonnait et qu'il trouvait tout à fait contraire aux traditions — nous leur demandions sur quels livres et dans quel ordre d'idées il leur plairait d'être interrogés particulièrement. Ils n'étaient nullement gênés pour nous indiquer de préférence Platon ou Descartes, par exemple, ou tout autre écrivain grec ou français de leur choix ; ils dirigeaient ainsi, dans une très large mesure, eux-mêmes l'examen et nous n'avions que la préoccupation de les interroger sur les points qu'ils connaissaient le mieux.

Il est facile, à mon avis, de diriger l'examen dans cet esprit, et la pratique que je signale et qui est d'ailleurs très répandue, devrait être universelle. De la sorte, beaucoup des objections soulevées contre le baccalauréat disparaîtraient.

Dans la réalité, il est très rare — j'en ai fait l'expérience à Toulouse et je m'en suis toujours informé depuis — qu'il se produise des discordances notables entre les résultats du baccalauréat et les jugements portés sur les candidats par leurs professeurs.

A Toulouse, j'avais un de mes amis, professeur tout à fait distingué de philosophie, j'ai nommé M. Delbos, dont vous connaissez sans doute les travaux sur Spinoza ; je le voyais fréquemment et je me rappelle qu'avant l'examen, il nous indiquait avec beaucoup de loyauté les bons élèves ; et après l'examen, il nous signalait les points où il lui semblait qu'il y avait eu surprise, c'est-à-dire où un élève qui aurait dû être reçu était refusé et réciproquement : le dernier cas était très rare. Ainsi donc, dans l'ensemble, il y a concordance entre le jugement des facultés et celui que les professeurs portent sur les élèves. — Je réserve, bien entendu, le chapitre des

accidents : telles sont les observations que je voulais faire sur ce point.

M. le Président. Vous ne feriez pas subir de modifications essentielles à l'examen du baccalauréat?

M. Jaurès. Non, monsieur le Président.

Vous rappeliez tout à l'heure la part que j'avais prise à la discussion sur le rôle des études classiques. Sur ce point, je suis obligé de m'accuser d'avoir cédé un peu, à ce moment, à une tentation d'ironie, qui a forcé ma pensée dans un certain sens.

Il m'a paru, en effet, très singulier que ce soient les représentants des classes dirigeantes actuelles, qui sont investis de la culture grecque et latine, d'un privilège de maîtrise intellectuelle, en somme — et j'estime que c'est pour eux une force de plus — il m'a paru, dis-je, surprenant que ce soient eux qui prennent l'initiative de la détruire.

J'ai voté pour l'égalité des sanctions.

Je ne tiens donc pas à imposer artificiellement aux classes dirigeantes, si elles n'en veulent plus, la culture grecque et latine; d'autant plus que, quels que soient ses mérites, elle ne peut être bonne qu'à la condition d'être adoptée de bon cœur. Tout système d'enseignement qui répugnerait à la volonté permanente, à l'idée, au désir de la classe à laquelle il est destiné, serait mauvais; il n'y a pas de bonne culture indépendamment des dispositions d'esprit de la classe qui doit la recevoir. S'il est donc entendu, pour l'ensemble de la bourgeoisie française, que la culture latine et grecque est devenue une inutilité ou une surcharge, c'est que la culture latine et grecque est devenue mauvaise.

Par conséquent, il n'y a pas lieu d'essayer de l'imposer par des mesures artificielles, comme le serait la différence de sanction entre les études modernes et les études antiques.

Lorsque longtemps l'égalité absolue de sanction aura joué, à quels résultats aboutira-t-on?

Il m'est difficile de le prévoir. Cependant, il me semble bien, je causais hier encore à ce sujet avec un homme que vous avez entendu ici, M. Espinas, que le mouvement se marque vers les études modernes, que la proportion devient chaque année plus forte en leur faveur : en ce moment-ci, il y a à peu près équilibre entre les effectifs des deux enseignements.

M. le Président. Il y a une distinction à faire, monsieur Jaurès. Sous le nom de moderne, l'enseignement spécial continue de vivre et j'entends par « enseignement spécial » celui qui se termine vers la troisième. Il y a là un correctif au baccalauréat moderne.

M. Jaurès. Dans tous les cas, lorsqu'il sera bien établi que l'égalité de sanction est absolue, il me paraît probable que c'est vers l'enseignement moderne que glisseront peu à peu les familles.

Une campagne très vigoureuse est faite en ce sens, et peut-être certains intérêts professionnels immédiats aideront-ils à la faire aboutir.

Il me paraît donc probable que c'est vers l'enseignement moderne qu'on évolue et il faut se demander, au terme possible de cette évolution qui peut être assez rapide, quelles seront les solutions à adopter, s'il y aura lieu de laisser complètement s'éteindre les études latines et grecques de notre enseignement public et de quelles méthodes on pénétrera l'enseignement moderne, resté, ou le seul enseignement ou l'enseignement principal.

Il me paraît que, pour les études grecques on latines, il y aurait dommage à les laisser disparaître entièrement de l'enseignement public; je crois qu'il serait possible, à côté de l'enseignement moderne qui serait devenu la règle, d'ouvrir, pour les élèves de quatorze, quinze et seize ans, des cours libres destinés aux volontaires de l'ancien enseignement classique. Il ne me paraît pas improbable qu'une élite, qui ne sera plus alors l'élite de la fortune bourgeoise, mais bien l'élite des curiosités et des intelligences, il n'est pas improbable, dis-je, que cette élite tienne à compléter l'enseignement moderne classique devenu la base de l'enseignement public, par des connaissances de latin et de grec volontairement recherchées.

M. le Président. Vous croyez qu'on peut commencer utilement l'étude des lettres classiques vers quinze ou seize ans?

M. Jaurès. Oui, je le crois, pour une élite.

Autant il me paraîtrait difficile d'appliquer ce régime à l'ensemble des élèves, autant, pour ceux qui seraient portés vers ces études par une particulière activité d'esprit, ce régime me paraîtrait possible. Je connais des exem-

ples de ce fait assez variés pour être significatifs et j'estime que, dans un ou deux ans, les jeunes gens qui étudieraient dans ces conditions le latin et le grec, arriveraient à une connaissance de ces langues égale à celle de la moyenne des élèves actuels. C'est mon avis, et je considère que cette tentative serait nécessaire.

Comment comprendre, dans l'enseignement moderne, l'enseignement du français, de l'histoire, des sciences, des langues modernes? Il me semble qu'il faudra que cet enseignement soit le plus possible idéalisé et élevé à la dignité d'enseignement classique.

M. Lippmann savait mieux qu'il ne voulait le dire tout à l'heure ce que c'est que la culture générale : c'est l'habitude de coordonner en idées générales et de rattacher à l'ensemble les fragments particuliers de connaissances positives.

Je n'ai jamais pensé que la littérature latine et grecque fût la seule matière d'où l'esprit humain pût extraire le goût des idées générales ; je crois que l'esprit humain qui a produit toutes choses, peut se retrouver en toutes choses; puisqu'il a créé tous les ordres de sciences et de littératures, il peut aisément y retrouver sa propre image ; or, l'esprit humain retrouvant son image dans ses œuvres, c'est là la culture générale...

Selon moi, on peut tout enseigner avec cet esprit de méthode, et, pour préciser, j'estime qu'il devient tout à fait utile d'introduire, dans l'enseignement même des sciences, la méthode de l'interprétation historique et évolutive.

Par exemple, je crois que l'enseignement des mathématiques peut être singulièrement vivifié pour l'esprit, si l'on apprend aux élèves, à propos de quelques exemples convenablement choisis, par quelle méthode, par quel chemin les grands esprits créateurs de mathématiques sont arrivés à la découverte de tel ou tel théorème. Ce n'est pas bien difficile, c'est même, en général, plus simple que l'enseignement ordinaire.

Les solutions, les procédés que la scolastique mathématique a fixés dans les livres sont parfois plus compliqués que les méthodes premières des grands inventeurs, qui ont plutôt, par des séries de déductions très simples, atteint au but, perfectionné ensuite, avec l'élégance des mathématiciens modernes, par tous les détails de la technique. Ce ne sera pas une complication de plus et il pourra être très utile, à propos du cours, d'indiquer aux élèves comment ont procédé, pour arriver à leurs solutions, les Grecs et les mathématiciens modernes.

Vous voyez, messieurs, dans quel sens je crois parfaitement possible de donner une culture par l'enseignement moderne. J'ajoute que nous nous trouvons en face d'un grand résultat social :

C'est que la culture latine et grecque, ayant été peu à peu, par le fait de la bourgeoisie elle-même et des classes dirigeantes, rejetée du large courant de l'enseignement public, n'étant plus l'enseignement fondamental et étant devenue un enseignement latéral, la discontinuité actuelle des enseignements primaire, secondaire et supérieur disparaît. Il y a continuité complète — celle que la Convention avait rêvée — de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, continuité dans les matières d'enseignement et continuité dans les méthodes.

On peut alors arriver à créer un enseignement plus homogène de la base au sommet et aussi à neutraliser les effets de cette désertion de la vieille bourgeoisie, par un recrutement plus large, dans nos lycées, des élèves de nos écoles primaires et de nos écoles primaires supérieures.

Je résume mes conclusions, monsieur le Président.

Je crois qu'en fait, l'enseignement actuel est très supérieur à ce que disent ses détracteurs et surtout ses amis.

J'estime qu'il n'y a pas lieu, pour le baccalauréat, d'introduire de modifications profondes, qu'il faut simplement généraliser la méthode de libre interrogation et de bienveillance qui a été inaugurée dans beaucoup de centres. A mon avis, il est impossible de maintenir d'une manière factice les lettres latines et grecques, et si l'évolution des classes dirigeantes amène à les abandonner, nous n'y pouvons rien.

Cependant, nous devons nous préoccuper de deux choses :

D'abord, de recueillir, dans un enseignement latéral des lettres latines et grecques, la partie de l'élite qui voudra compléter ainsi son éducation.

Ensuite, d'élever à la valeur de la culture

classique l'enseignement moderne scientifique, resté la seule base de l'enseignement public. J'entrevois, au terme, l'établissement d'une absolue continuité dans l'enseignement, continuité qui peut avoir, dans l'ordre intellectuel et social, des conséquences sur lesquelles je n'ai pas ici à insister.

M. le Président. L'enseignement de la philosophie, tel qu'il est donné dans nos lycées, vous paraît produire de bons résultats?

M. Jaurès. Je le considère comme tout à fait remarquable.

M. le Président. Vous ne voudriez pas le restreindre? Vous ne pensez pas qu'il tienne une place trop grande dans l'enseignement?

M. Jaurès. Non, monsieur le Président.

Il me paraît impossible que l'État donne l'éducation classique à la bourgeoisie, sans que cette éducation soit couronnée par le résumé, par l'interprétation systématique de tout ce qui a été appris, et c'est là, en somme, la définition de l'année de philosophie.

Il s'est produit, dans l'enseignement de la philosophie, depuis quinze ou vingt ans, en France, un mouvement, un renouvellement tout à fait remarquable; les études historiques et philosophiques ont subi, depuis une vingtaine d'années, en France, une modification très considérable, et le baccalauréat n'y est pas étranger. J'ai constaté que les professeurs qui s'attardaient dans une philosophie un peu immobile, qui ne se tenaient pas au courant des nouveaux travaux, étaient obligés de rejoindre leurs collègues plus avancés, par les exigences du baccalauréat; j'ai constaté également que le baccalauréat, bien loin d'être un moyen d'uniformité dépressive, était, au contraire, un moyen de progrès uniformes, car il obligeait les professeurs de l'enseignement secondaire à se renouveler et à suivre le mouvement qui entraîne les professeurs de l'enseignement supérieur.

En particulier, l'étude de la philosophie allemande et anglaise, celle de la philosophie positive, celle de la psychologie physiologique, qui traite de la mesure des sensations, etc., en un mot, toutes ces études nouvelles ont pénétré dans le dernier de nos collèges, grâce au baccalauréat, avec une rapidité probablement dix fois plus grande qu'elles n'y eussent pénétré sans ce stimulant.

J'ai même vu, à Toulouse, lorsque paraissaient des livres nouveaux, lorsqu'il se donnait à la Faculté un enseignement portant sur de nouvelles conceptions philosophiques, j'ai vu, dis-je, les professeurs de l'Académie venir au chef-lieu pour étudier, avec les professeurs de la Faculté, les conceptions et les méthodes nouvelles. Il y avait, de leur part, beaucoup de curiosité désintéressée, et aussi une sollicitude toute naturelle pour les jeunes gens dont ils avaient la garde.

Ainsi, il se produit une action éducative du baccalauréat, non seulement sur les élèves, mais sur les maîtres.

Je suis convaincu que si l'enseignement de l'Église est obligé, malgré bien des difficultés, à se moderniser un peu en philosophie, cela tient beaucoup à l'action du baccalauréat.

M. le Président. Monsieur Jaurès, quelles sont vos vues sur la liberté de l'enseignement?

M. Jaurès. Monsieur le Président, c'est un bien gros problème.

M. le Président. Vous pouvez nous dire brièvement ce que vous pensez de la question.

M. Jaurès. Je crois que les deux solutions sont impossibles.

M. le Président. Alors, vous prenez la troisième. (*Sourires.*)

M. Jaurès. Oui, je prends la troisième.

Il me paraît impossible de maintenir, avec l'état de division des esprits, des intérêts et des consciences, cette liberté de l'enseignement, sans aboutir, ou à une guerre civile, sous la forme rétrograde, à une guerre religieuse, ou à une mainmise funeste de l'Église sur la nation.

J'estime également impraticable en fait, avec le point d'appui insuffisant dont dispose aujourd'hui l'idée laïque, avec la contradiction qui existe entre l'idée de l'État enseignant et l'idée de la famille possédant, d'établir le monopole de l'enseignement; parce que l'État ne peut se charger de l'éducation de tous qu'à la condition de se charger, dans une certaine mesure, de la vie de tous, et je ne vois pas l'État seul enseignant, s'il n'est pas seul possédant.

Voilà pourquoi je dis qu'aucune des deux solutions n'est possible dans le régime social d'aujourd'hui, et que vous êtes acculés... (*Sourires.*) Ce n'est pas moi qui ai posé la question.

M. le Président. Nous enregistrons la réponse; mais elle nous donne un peu de temps pour réfléchir.

M. Jaurès. On ne sait jamais!

M. Marc Sauzet. Monsieur Jaurès, avez-vous eu l'occasion, comme examinateur, de siéger depuis que le baccalauréat moderne fonctionne?

M. Jaurès. Non.

M. Marc Sauzet. Vous n'avez pas pu comparer les élèves de première-lettres avec ceux de philosophie, au point de vue de l'examen?

M. Jaurès. Non. Maintenant, en fait, le baccalauréat de philosophie est très moderne en ce sens qu'aussitôt la rhétorique finie, les jeunes gens ne recourent plus aux auteurs latins et grecs que dans leurs traductions.

M. Marc Sauzet. Ne croyez-vous pas que ce soit regrettable?

M. Jaurès. Que voulez-vous? On ne peut pas obliger les jeunes gens à un luxe de connaissances s'ils considèrent cette étude comme telle.

En fait, il n'est pas douteux que tel qu'il est constitué, l'enseignement philosophique laisse les traces les plus profondes dans l'esprit des jeunes gens; il y a, chez les jeunes gens de dix-sept à dix-huit ans, une ivresse de métaphysique qui est tout à fait extraordinaire. M. Espinas disait hier que l'enseignement de la philosophie devrait se borner à faire une histoire de l'esprit humain, sans aucune conclusion, sans aucune indication de tendance; mais il est bien clair que, même dans un exposé purement historique, des idées, des tendances systématiques apparaîtront.

Les jeunes gens ne sont heureux que lorsque le professeur conclut sur toutes choses; cette affirmation est un peu téméraire, mais il n'en est pas moins vrai que c'est là la source de quelques-unes des joies et des émotions intellectuelles les plus hautes qu'ils emportent du lycée.

Je sais même qu'à travers la traduction, des professeurs font devant leur classe des lectures de Platon qui produisent l'émotion la plus profonde, non seulement sur l'élite, mais sur tout l'ensemble de la classe.

C'est visiblement une préoccupation des professeurs d'aujourd'hui, de s'adresser à tous; et, dans la mesure où c'est humainement possible, je crois qu'ils y réussissent.

M. le Président. Monsieur Jaurès, nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. Jules DIETZ.

M. le Président. Monsieur Dietz, vous n'avez pas appartenu à l'enseignement; mais vous avez été un des plus brillants élèves de l'enseignement classique. Vous vous êtes occupé des questions d'enseignement secondaire, notamment à la Société de l'enseignement supérieur. Vous êtes publiciste. Nous serons heureux de vous entendre sur les questions que vous voudrez bien traiter.

M. Dietz. Je n'appartiens, en effet, que d'une façon indirecte à l'enseignement, en qualité de professeur à l'École libre des Sciences politiques; mais je n'ai jamais cessé de m'intéresser vivement aux questions d'instruction secondaire. Je demanderai quelques instants à la Commission pour m'expliquer sur certains points de son questionnaire, et notamment sur les suivants: « L'enseignement classique doit-il être étendu ou restreint? Dans quelle mesure? Quelle doit être la durée normale des études? Ne pourrait-on rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec? Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine? »

C'est dans ce domaine restreint que je demanderai la permission de me confiner.

J'ai toujours pensé que le trait le plus frappant de l'histoire de notre enseignement secondaire et supérieur était l'augmentation constante de la part proportionnelle de l'existence humaine consacrée aux études et, par une conséquence naturelle, la restriction croissante de la portion de la vie consacrée

la pratique et à l'activité. C'est, à mes yeux, le phénomène le plus saisissant de l'histoire de notre enseignement.

Ce phénomène s'est particulièrement accentué au cours des dix dernières années. La loi militaire de 1889 a contribué beaucoup à allonger la durée proportionnelle de l'enseignement : elle a imposé, en effet, à diverses catégories de jeunes gens l'obtention de certains diplômes comme condition de la dispense de deux ans de service ; les étudiants en droit, notamment, sont obligés, pour profiter de cette dispense, de pousser jusqu'au doctorat, qu'ils doivent avoir conquis à vingt-sept ans.

Mais si le phénomène s'est accentué davantage depuis 1889, en réalité il s'est manifesté pendant tout le cours du siècle qui finit. On se rend bien compte de cette évolution lorsque, négligeant les périodes trop courtes, on jette le regard en arrière à une assez longue distance. Si on se reporte à ce qu'était l'instruction secondaire en 1789, on est stupéfait de voir à quel point la période d'enseignement s'est allongée. A la veille de la révolution, les collèges étaient soumis à des régimes administratifs assez variés ; mais ils présentaient ce trait commun que, dans la plupart d'entre eux, la durée des études ne dépassait pas six ans. Pour y entrer, il suffisait de posséder les notions élémentaires de l'enseignement primaire, qui étaient acquises à l'âge de sept ou huit ans. Il n'y avait pas de classe inférieure à la sixième et la rhétorique correspondait à la première, c'est-à-dire qu'il suffisait de six ans pour parcourir le cycle des études. Quelques jeunes gens, après leur rhétorique, faisaient leur logique ou leur philosophie ; mais ce n'était que la minorité. La philosophie n'était pas exigée pour le droit et la médecine ; à l'entrée des études juridiques, on ne demandait pas même le diplôme de l'examen qui équivalait au baccalauréat actuel.

Les enfants entrant à sept ou huit ans au collège et y restant six ans, cela donne, pour la fin des études, l'âge de treize ou quatorze ans.

M. Lemire. Vous croyez qu'on entrait à sept ou huit ans ?

M. Dietz. Si j'en juge d'après l'âge de la sortie et les détails que je vais vous donner, c'était bien l'âge d'entrée.

Donc l'enseignement secondaire était terminé vers quatorze ans. Actuellement on sort des lycées à dix-sept ou dix-huit ans. Cela tient à ce que, d'une part, la rhétorique n'est plus la dernière classe pour l'immense majorité des élèves et à ce que, de l'autre, on a fait précéder la sixième par d'autres classes. Dans les recherches que j'ai pu faire, je n'ai pas trouvé avant 1820 trace de classes inférieures à la 6e. C'est sous la Restauration que la 7e et la 8e ont été instituées ; la 9e est venue plus tard. La loi de floréal an X, constitutive de notre enseignement secondaire, ne parle que de six ans d'études pour les boursiers de l'État.

Il est un moyen de vérifier l'exactitude des conclusions qui se dégagent ainsi de l'histoire générale de l'instruction secondaire dans notre pays : c'est de consulter un certain nombre de biographies particulières. En cherchant des exemples, non pas parmi les princes du sang ou dans des situations exceptionnelles, mais dans les classes sociales où se recrutait surtout le personnel scolaire des collèges, on voit à quel âge les hommes de l'ancien régime entraient dans la vie active. Permettez-moi de passer en revue quelques-unes des carrières auxquelles pouvaient se vouer alors les jeunes gens sortant de l'enseignement secondaire.

Commençons par la carrière militaire, très suivie sous l'ancien régime. Je vois que Saint-Simon est entré dans l'armée à seize ans, après avoir terminé sa philosophie, par conséquent après avoir poussé très loin l'enseignement secondaire. La Rochefoucauld, l'auteur des Maximes, entre également au service militaire à seize ans.

M. Couyba. M. Lavisse nous avait dit que La Rochefoucauld n'avait pas fait d'études classiques.

M. Dietz. Je n'oserais rien affirmer sur ce point. Je ne cite l'exemple de La Rochefoucauld que pour montrer à quel âge on entrait dans la carrière militaire.

M. le Président. Nous ferons une enquête là-dessus, après celle-ci. (*Sourires.*)

M. Dietz. Prenons maintenant les carrières juridiques, un des principaux débouchés de notre haute bourgeoisie, et examinons la biographie d'un certain nombre de magistrats. Nous voyons Hénault président au Parlement à vingt-un ans, le futur président De Brosses conseiller également à vingt-un ans, le chancelier d'Aguesseau conseiller à vingt-deux ans.

Le futur chancelier Pasquier est conseiller au Parlement de Paris à dix-neuf ans et demi. Il était sorti du collège à quinze ans. Je sais que l'accès de la carrière judiciaire était alors beaucoup plus facile pour un certain nombre de jeunes gens, à raison de la vénalité des charges; mais je ne m'occupe ici que de la durée des études. Pour acheter une charge, il fallait déjà avoir fait un stage de deux ans, généralement comme avocat, auprès de la juridiction à laquelle on allait être attaché, et on devait en outre avoir fait des études de droit qui duraient deux ou trois ans. Prenez l'âge de vingt ou vingt-un ans comme âge d'entrée dans la magistrature, et si vous en déduisez cinq ans, trois d'études juridiques et deux de stage, vous arrivez au même résultat, à savoir que la vie de collège était terminée à quinze ans, à seize ans au maximum.

Voici maintenant un avocat, un homme qui n'a pas figuré au premier rang, mais qui a tenu une place honorable dans l'histoire de la Révolution et dans celle du commencement de ce siècle, Rœderer. Il a fait ses études à Metz; il a été reçu avocat à dix-sept ans. Si vous tenez compte de la durée des études juridiques, vous voyez que nous en revenons toujours à l'âge de quatorze ou quinze ans, pour la sortie du collège.

Passons à quelques vies d'hommes de lettres. Vous connaissez les Mémoires de Marmontel, si attachants et si curieux. Il raconte qu'il est sorti de rhétorique, où il était excellent élève, à quinze ans. Cabanis, qui devait devenir plus tard médecin, avait fait des études sérieuses : elles étaient terminées à quatorze ans et demi. A seize ans, il entrait dans la vie pratique, comme secrétaire du prince évêque de Wilna, et partait avec lui pour la Lithuanie.

Prenons à présent le cas d'un diplomate. De Torcy, le célèbre ministre des affaires étrangères de Louis XIV, avait terminé sa philosophie à quinze ans. A dix-neuf ans, il était déjà chargé d'une mission. Il avait des protections particulières, je le reconnais; mais enfin ces protections n'avaient pas influé sur la durée de ses études, et il était entré dans la vie active à l'âge où nos futurs secrétaires d'ambassade sont encore sur les bancs de l'école et sont loin d'en sortir.

Je n'insiste pas sur la carrière du clergé. Elle exigeait des études longues et difficiles; il fallait, pour l'aborder, étudier à fond la philosophie, puis la théologie. Mais cette préparation elle-même pouvait être terminée d'assez bonne heure. Vous en connaissez tous d'illustres exemples, tels que celui de Richelieu, évêque à vingt-deux ans, après de très brillantes études. Là, comme partout, l'enseignement qui correspond à notre instruction secondaire actuelle était achevé vers l'âge de quinze ans.

On pourrait multiplier les exemples. Quel que soit l'emploi vers lequel le jeune homme tourne son intelligence et son activité, la vie pratique commence pour lui beaucoup plus tôt qu'aujourd'hui. C'est un fait que l'on peut considérer comme acquis. Il s'agit d'en trouver les causes.

J'abuserais de vos instants si j'entreprenais de les examiner toutes. Mais il en est deux qui se présentent à l'esprit comme évidentes. La première, c'est que nous vivons dans une société démocratique où l'accès des carrières est de plus en plus disputé; on est ou on se croit contraint, pour faire une sélection entre ceux qui y aspirent, de hausser toujours davantage les barrières que les jeunes candidats à ces fonctions sont obligés de franchir, et par conséquent de rendre les épreuves de plus en plus difficiles, ce qui accroît sans cesse la durée de la préparation. La seconde cause, celle qui touche plus directement à l'objet même de votre enquête, celle sur laquelle je me permets d'insister davantage, c'est que le nombre des matières à enseigner a prodigieusement augmenté.

Il est bien certain que, dans les collèges du XVIIIe siècle, les programmes étaient simples. On y étudiait surtout le latin; le grec même était, en général, peu enseigné et mal su. Le professeur ne parlait que latin en classe, et cet usage n'a entièrement achevé de disparaître, en philosophie, qu'à la fin de la Restauration. Au XVIIIe siècle, grâce à Rollin et à quelques autres réformateurs, l'enseignement du français prend une place plus large dans les collèges; mais on n'étudie pas ou presque pas les langues vivantes, les sciences, la géographie, l'histoire, sauf l'histoire de la Grèce et de Rome. Peu à peu ces enseignements, autrefois sacrifiés, sont venus frapper à la porte des établissements d'instruction secondaire. Ils ont forcé l'accès des programmes. Ils ont fait craquer les vieux cadres dans lesquels l'enseignement secondaire était ren-

fermé. Mais comme l'Université ne pouvait se décider à supprimer quoi que ce fût, les nouveaux enseignements se sont superposés aux anciens. Par suite, la durée des études s'est trouvée démesurément augmentée et les programmes, même à l'heure actuelle, ne cessent de grossir. C'est ainsi que, l'année dernière, on y a ajouté, pour certaines classes, des conférences de géologie. Cette tendance à l'allongement des études s'est nettement marquée le jour où l'on a scindé le baccalauréat. Autrefois un bon élève passait aisément l'examen d'un seul coup, à la fin de la rhétorique. Cela est aujourd'hui impossible, et l'on a rendu obligatoire l'année de philosophie. Même tendance dans l'enseignement supérieur. Il y a quelques années, trouvant que la durée des études médicales n'était pas assez longue, on a obligé les jeunes gens à faire une année d'études à la Faculté des sciences, avant d'entrer à la Faculté de médecine. Il est question d'appliquer un régime analogue aux études juridiques, en les faisant précéder par une sorte de stage d'une année à la Faculté des lettres.

A mon avis, il serait indispensable de réagir énergiquement contre cette tendance, et de ramener la durée de l'enseignement secondaire à ce qu'elle était jadis. Pour cela, il faut simplifier les programmes, non pas en supprimant absolument tel ou tel objet d'études, mais en mettant à la disposition des familles différents types d'enseignement classique, entre lesquels la clientèle des lycées et des collèges pourra choisir, et qui lui ouvriront les mêmes débouchés après une période scolaire de même durée (six ou sept ans), de manière que, après avoir achevé le cycle de l'un de ces enseignements, c'est-à-dire vers quinze ans, le jeune homme ait toute liberté de choisir l'occupation à laquelle il voudra se consacrer.

Ces types d'enseignement classique pourraient être assez divers. Ils varieraient d'un établissement à l'autre, suivant les circonstances locales. On les établirait en tenant compte des besoins et des goûts du public, sans s'astreindre à cette sorte d'uniformité qui est le fléau de notre instruction classique comme de notre administration en général. Mais, sauf les modifications de détail, j'imagine que les combinaisons possibles se ramèneraient à trois types principaux :

Le premier ressemblerait à notre enseignement classique actuel : il comporterait l'étude du grec, du latin, d'une langue vivante, quelques notions scientifiques indispensables, enfin l'histoire et la géographie.

Le second type différerait du premier en ce que le grec n'y figurerait pas. Sa place serait prise par l'étude plus approfondie des langues vivantes et des sciences.

Le troisième enseignement ne comprendrait ni latin ni grec ; il offrirait donc une certaine analogie avec l'enseignement moderne actuel ; mais il en différerait cependant à beaucoup d'égards, comme je le dirai plus loin.

Mais ces trois enseignements, et tous les autres que l'on pourrait organiser en modifiant certains caractères de l'un ou de l'autre d'entre eux, devraient avoir un trait commun, qui est, à mes yeux, essentiel. Ce seraient des enseignements *classiques*. Ils seraient organisés en dehors de toute préoccupation utilitaire et professionnelle. Ils auraient pour objet la haute culture de l'esprit, non pas la préparation pratique à telle ou telle carrière déterminée. En ce qui concerne, notamment, le troisième type, celui d'où les langues anciennes seraient écartées, on éviterait le caractère hybride et mal défini de l'enseignement moderne actuel. On y donnerait aux langues vivantes un rôle analogue à celui que jouent le latin et le grec dans l'enseignement classique tel qu'il est organisé aujourd'hui. Il faudrait que le professeur de la classe fût le professeur d'allemand, d'anglais ou — dans certains établissements — d'italien. Il faudrait que ce professeur fût un véritable lettré, chargé de façonner de jeunes intelligences, de leur donner le goût et le culte du beau, et non pas seulement de leur enseigner une langue étrangère. L'explication, la traduction des textes d'auteurs classiques des autres pays servirait avant tout de moyen pour habituer l'élève au maniement de notre propre langue, pour lui appliquer la gymnastique intellectuelle que nous demandons aujourd'hui au grec et au latin. Je sais bien que nous n'avons pas encore le personnel nécessaire pour organiser partout un enseignement pareil. Aussi ne pourrait-on le développer qu'au fur et à mesure de la formation des maîtres indispensables. Mais on devrait s'occuper dès maintenant de préparer ces maîtres. On commencerait par quelques lycées d'instruction moderne vraiment classique et on les multi-

pliérait ensuite peu à peu, à mesure que s'augmenterait le personnel capable d'y enseigner.

M. Perreau. On a déjà fait des essais en ce sens.

M. Dietz. Oui ; mais on n'a guère réussi, pour des causes trop longues à définir et surtout à cause de la défaveur imméritée dont l'enseignement moderne a souffert et souffre encore en face du prestige et des privilèges du vieil enseignement classique.

Lorsque l'on réclame pour un enseignement latin sans grec, ou pour un enseignement moderne sans grec ou sans latin, l'égalité absolue de débouchés, on se heurte contre une redoutable objection qui a empêché jusqu'ici toute réforme de ce genre, et dont je ne me dissimule pas la gravité. Cette objection, c'est qu'il serait impossible de faire des études juridiques ou médicales sans avoir étudié les langues anciennes. Je sais à quel point cette idée est encore puissante dans les conseils universitaires et dans les assemblées politiques. Je suis persuadé, pour ma part — cela ne peut guère se démontrer par des paroles — qu'il est très facile de faire des études médicales ou juridiques sérieuses sans avoir appris un mot de grec ou de latin. Le droit romain peut être aussi bien étudié dans des traductions que dans les recueils originaux. Vous savez d'ailleurs que la plupart des étudiants ne comprennent guère les textes latins qu'ils ont à interpréter. Le droit romain, qui prend une si large place dans l'enseignement du droit, n'est plus qu'une science historique, et je ne vois pas pourquoi il serait impossible d'en acquérir la connaissance au moyen de commentaires français. Pour la médecine, j'aperçois encore moins, s'il est possible, la nécessité ou l'utilité des langues mortes, que d'ailleurs, en fait, les quatre-vingt-dix-neuf centièmes des étudiants n'ont jamais bien sues ou se sont hâtés d'oublier. Il est évident qu'un médecin a bien plus d'intérêt à suivre ce qui se publie sur son art en anglais et en allemand. Quoi qu'il en soit, c'est une affaire d'expérience et il ne faut pas se borner à raisonner à priori, dans le vague. Je voudrais que l'épreuve fût sérieusement tentée : on en jugerait les résultats.

M. Marc Sauzet. Vous ne considérez pas que la culture gréco-latine soit indispensable pour certaines carrières ; mais vous considérez comme nécessaire une culture classique ?

M. Dietz. Oui, je l'ai dit et je ne saurais assez y insister. Il est essentiel que l'enseignement des lycées et des collèges soit un enseignement classique et non pas un enseignement utilitaire. Mais j'estime que la haute culture intellectuelle peut résulter tout aussi bien de la connaissance des langues étrangères que de la connaissance des langues mortes. Quand, au XVIII[e] siècle, certains novateurs demandaient qu'on cessât d'interdire au professeur de prononcer un mot de français dans sa classe, il se trouvait des gens pour répondre que, si l'on supprimait l'obligation de la conversation latine, on supprimerait par le fait même toute étude sérieuse des langues anciennes ; ce serait, disaient-ils, la mort de l'enseignement secondaire. La réforme a été faite, et l'enseignement secondaire a survécu. Non seulement il survivrait, mais il acquerrait une prospérité nouvelle si on le délivrait de l'écrasante accumulation de matières dont souffrent nos programmes actuels, et les études grecques et latines elles-mêmes se relèveront le jour où les enfants qui s'y consacreront ne seront plus obligés d'éparpiller leur attention sur tant d'objets divers.

Mais ce qui domine tout, suivant moi, c'est la nécessité absolue d'abréger la durée des études. Cette nécessité est imposée par toutes les conditions de la vie moderne. Il faut, à mon avis, que l'enfant sortant du lycée soit assez jeune pour pouvoir faire autre chose que de devenir fonctionnaire, avocat ou médecin. Il faut qu'il ait encore le temps d'entrer dans l'industrie, dans le commerce, dans toute autre carrière, s'il reconnaît qu'il n'a pas les loisirs, les moyens, les aptitudes nécessaires pour aborder l'enseignement supérieur. Ce choix est possible à quinze ans ; il ne l'est plus à dix-sept, dix-huit ou dix-neuf ans. Nous nous sommes tellement habitués à l'idée de voir les études secondaires durer neuf ou même dix années, qu'on a presque l'air, aujourd'hui, de formuler un paradoxe quand on parle de faire sortir du lycée, avec son diplôme de fin d'études, un garçon de quinze ans. Mais enfin c'était l'usage au XVIII[e] siècle, et je n'arrive pas à concevoir pourquoi les qualités d'esprit des adolescents français se seraient affaiblies, depuis lors, au point de rendre impossible en 1899 ce qui était possible, et même très facile, en 1780. Ce qui est vrai, c'est qu'on ne peut pas apprendre, en six ou sept années, tout ce

Cap

qui figure aujourd'hui dans nos programmes. Il faut, comme je l'ai dit, répartir les matières entre différents types d'enseignement, et laisser les familles opter entre ces types, en les plaçant, au point de vue des débouchés, sur le pied d'une égalité absolue. Cette égalité ne serait, bien entendu, nullement réalisée si l'on imitait ce qui se fait maintenant à l'entrée de certaines écoles, où les élèves de l'enseignement moderne sont admis à concourir avec ceux de l'enseignement classique, mais où ces derniers reçoivent, sous forme de points, une sorte de prime.

M. le Président. Vous ne craignez pas que ces études classiques dont vous reconnaissez la vertu, après les avoir si brillamment parcourues, soient délaissées?

M. Dietz. Je ne crois pas qu'elles courent ce danger. Il existera toujours un grand nombre de pères de famille disposés à placer leurs enfants dans les lycées et les collèges consacrés au latin et au grec. Les langues anciennes garderont, avec leur prestige, une forte partie et la meilleure partie de leur clientèle; mais à une condition, c'est que les divers types d'enseignement soient placés sous le régime de l'égalité de durée aussi bien que sous celui de l'égalité de débouchés.

Aujourd'hui, l'enseignement moderne est plus court que l'enseignement classique; mais il ne profite qu'incomplètement de cet avantage, parce qu'il ne mène pas aux mêmes carrières. Un père de famille est obligé par l'organisation actuelle, lorsque son fils a dix ans à peine, de choisir pour lui entre les études classiques et les études modernes. S'il opte pour celles-ci, il condamne l'enfant à n'être ni avocat, ni médecin; il lui ferme un certain nombre de fonctions publiques. Cette grande infériorité de l'enseignement moderne disparaîtra le jour où cet enseignement, transformé, pourra mener aux carrières libérales. Mais à l'inverse, ce jour-là, l'enseignement moderne sera investi à son tour d'un privilège exorbitant, il tuera son rival, si, tout en lui donnant les mêmes débouchés, on lui laisse l'énorme avantage de durer deux ans de moins. Il est évident que, dans ce cas, à égalité de sanctions, on ira vers l'enseignement moderne, qui demandera moins de temps. Je voudrais la parité absolue entre les divers enseignements classiques : parité de débouchés, parité de durée. Et je suis convaincu que l'on pourra aisément ramener à six ou sept ans la durée des études grecques et latines, si on les débarrasse des matières parasites qui sont venues encombrer les programmes.

M. le Président. Vous croyez que, dans l'enseignement classique, il faut commencer de bonne heure le latin et le grec?

M. Dietz. Il faut commencer de bonne heure pour finir de bonne heure. L'enfant dont la famille est aisée et qui aura plus tard des loisirs, pourra, sans le moindre inconvénient, attendre jusqu'à dix ans pour commencer ses études classiques. Je ne vois pas pourquoi, parmi les types de lycées variés qui seront créés, il n'en existerait pas quelques-uns où l'on resterait plus longtemps, où les classes seraient plus nombreuses, où l'on organiserait, par exemple, des rhétoriques supérieures. Ce serait toutefois l'exception. La règle, c'est que les enfants aborderaient les études classiques vers huit ans. C'est à cet âge que l'enseignement des collèges commençait au XVIIIe siècle. Pourquoi ne serait-ce pas possible aujourd'hui?

M. le Président. La vie humaine était moins longue.

M. Dietz. Il serait difficile de dire de combien et, en tout cas, l'esprit des enfants n'était pas autrement conformé.

M. Piou. Il y aurait des avocats et des médecins classiques et d'autres modernes?

M. Dietz. Je n'ai pas un tel souci de l'uniformité que cette perspective me fasse peur, et d'ailleurs les enseignements que je voudrais voir organiser seraient tous des enseignements classiques, avec des régimes divers.

M. Piou. L'école de droit ne pourrait plus donner le même enseignement; on y verrait arriver des jeunes gens ayant reçu les uns une instruction, les autres une autre.

M. Dietz. Ces différences du régime d'enseignement secondaire n'empêcheraient pas des études supérieures communes; elles seraient, en tout cas, beaucoup plus faibles que celles qui proviennent du caractère, de l'intelligence, du milieu.

M. Piou. Si le droit romain n'est pas en grand honneur, cependant, on en fait encore. Nous faisions de mon temps une thèse latine.

M. le Président. Elle est supprimée.

M. Piou. Il me paraît bien difficile de faire du droit romain sans latin. Les élèves

n'entendront pas les explications du professeur commentant des textes.

M. Dietz. Il les traduira. Et les explications vaudront mieux que la lecture du texte que, même aujourd'hui, les étudiants ne comprennent guère. Prenez en droit romain ce qu'il y a de plus technique : la théorie des actions. Je me chargerais de faire un cours sur ce sujet sans prononcer un mot de latin.

M. Piou. Je ne dis pas que ce ne soit pas possible; mais ce sera un tour de force.

M. le Président. La question est posée : nous la discuterons, monsieur Piou.

M. Lemire. Est-ce que votre système n'entraînerait pas des modifications profondes, sinon la suppression de l'enseignement primaire?

M. Dietz. Je ne crois pas. Certes, il ne serait pas impossible de passer de l'enseignement primaire dans certaines branches de l'enseignement secondaire, tel que je le conçois. Mais cet enseignement resterait hors de la portée de l'immense majorité des enfants qui fréquentent les écoles primaires.

M. le Président. Personne n'a de question à poser à M. Dietz?...

Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Dietz, de vos intéressantes explications.

Séance du mardi 28 *février* 1899.

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. JOUBERT.

M. le Président. Monsieur Joubert, vous êtes inspecteur général de l'instruction publique dans l'ordre des sciences et pour la physique particulièrement: avant d'être inspecteur général, vous étiez dans l'enseignement?

M. Joubert. Oui, monsieur le Président, j'ai été trente ans professeur de physique, quinze ans en province et quinze ans à Paris.

M. le Président. Vous avez reçu notre questionnaire; nous avons déjà entendu presque tous vos collègues; quels sont les points sur lesquels vous pourriez nous fournir des explications?

M. Joubert. Si vous le voulez bien je vais suivre le questionnaire en ne m'arrêtant qu'aux points sur lesquels je croirais pouvoir donner à la Commission quelques renseignements utiles.

Vient tout d'abord la question des proviseurs.

En ce qui concerne la valeur du personnel des proviseurs, il y a eu de grands progrès faits dans ces dernières années. Il reste encore à faire, et une des plus grandes difficultés est celle du recrutement.

Il devrait se faire parmi les professeurs qui se seraient signalés par la valeur de leur enseignement et auraient fait leurs preuves au point de vue de l'autorité et du caractère. Si là où une vacance se produit, il y a un professeur éminent, jouissant, tant dans le lycée qu'à l'extérieur, d'une grande considération, c'est lui, à mon sens, qu'on devrait appeler à la tête de l'établissement, en le nommant sur place et sans idée de changement. L'essai a été fait plusieurs fois et a toujours donné de bons résultats. Mais, même dans ces conditions, on a de la peine à décider les professeurs; à plus forte raison quand on ne leur fait entrevoir le provisorat qu'après plusieurs années de stage dans les fonctions de censeur.

La raison c'est que le proviseur a une lourde responsabilité et une autorité insuffisante. Je n'insisterai pas sur ce point. Vous venez d'entendre plusieurs proviseurs; ils ont dû vous dire combien ils ont de peine à se mouvoir entre les difficultés budgétaires et les règlements relatifs aux maîtres répétiteurs; à ce point même qu'ils ne sont pas maîtres de régler le service intérieur au mieux des intérêts des études et de l'établissement; ils ont les mains liées pour les améliorations les plus simples et qui semblent le plus à portée.

Il faudrait donner au proviseur plus d'autorité, le débarrasser d'une paperasserie inutile,

lui laisser plus de liberté et d'initiative pour la distribution des services et l'organisation de la discipline, plus de facilités pour se débarrasser d'un élève ou même d'un maître qui compromet la bonne marche de la maison; enfin lui permettre de se mouvoir sans recourir à chaque instant à l'administration supérieure; aujourd'hui il ne peut rien faire sans en référer au recteur.

Je demande à ajouter quelques mots au sujet des fonctions du censeur. Là aussi une réforme me paraît désirable. Comme son nom officiel de *censeur des études* l'indique, le censeur devrait être avant tout un directeur d'études; en réalité, il est surtout pris et absorbé par des fonctions de surveillance : surveillance des mouvements, surveillance des récréations, des réfectoires, des dortoirs, etc; et il lui reste bien peu de temps, s'il lui en reste, pour s'occuper du travail des élèves. Je laisserais toute la partie matérielle de la surveillance aux surveillants généraux dont je voudrais voir la situation relevée à tous les points de vue, en particulier au point de vue pécuniaire, de manière à faire de cette fonction une situation enviable pour les maîtres répétiteurs et qui serait pour eux un couronnement de carrière.

Le censeur serait alors uniquement un directeur d'études, et je n'en voudrais que dans les grands lycées. Dans les petits, le proviseur débarrassé de la paperasserie inutile, suffirait parfaitement à la direction des études. L'idéal, dans un grand lycée, serait d'adjoindre à un proviseur littéraire un directeur d'études scientifiques et inversement.

M. le Président. Ces directeurs devraient non seulement surveiller, mais suivre le travail des élèves?

M. Joubert. Parfaitement. Je crois qu'on ne fait pas en ce sens tout ce qu'il serait désirable de faire, et qu'il y aurait tout intérêt à établir l'organisation dont je parle.

M. le Président. C'est une idée à laquelle nous nous attacherons certainement et que nous examinerons à fond. N'y a-t-il pas quelque chose d'analogue dans l'organisation du collège Stanislas, un des établissements, je crois, que vous inspectez?

M. Joubert. Nous n'inspectons pas, à proprement parler, le Collège Stanislas, mais ceux de ses professeurs, et c'est le plus grand nombre, qui appartiennent aux cadres de l'Université et que nous prêtons, pour ainsi dire, à cet établissement. Il y a en effet, à la tête de la division préparatoire aux Écoles, un directeur dont l'action est considérable. C'est un homme très distingué, qui a ses grades, qui est même un mathématicien de valeur et qui serait certainement à sa place dans la première chaire de l'établissement. Mais il fait, pour ainsi dire, abnégation de sa personne et s'emploie tout entier à suivre le travail des élèves; il assiste aux classes, aux interrogations, surveille l'enseignement des professeurs et fait tout converger vers le succès final.

On trouverait difficilement dans l'Université des hommes de valeur abdiquant à ce point leur personnalité; et je ne crois pas d'ailleurs que ce soit désirable, car on confine alors à un très grand danger, celui de la préparation artificielle, celle où le travail du maître se substitue à celui de l'élève et où celui-ci, au lieu d'un effort intellectuel, n'a plus qu'à faire effort de mémoire. Mais, en la maintenant dans de justes limites et alors tout à fait pratiques, je crois cette organisation excellente.

M. le Président. Vous prendriez les proviseurs parmi ces directeurs d'études?

M. Joubert. Ce serait la pépinière naturelle des proviseurs. Les professeurs n'auraient pas pour les fonctions ainsi comprises la répugnance qu'ils ont pour le censorat actuel qui change totalement leurs habitudes de travail et est d'ailleurs un métier très dur. Le censeur est toujours le premier levé, le dernier couché, il est sur pied toute la journée, et ne s'appartient pas un seul instant.

Dans ce même paragraphe, il est question des assemblées de professeurs; j'en dirai un mot, si vous voulez bien me le permettre.

Une institution excellente est celle des conseils de discipline. Ils rendent de grands services, qu'il s'agisse de distribuer le blâme ou l'éloge. Il faut les conserver.

Quant aux assemblées générales des professeurs d'un lycée, elles n'ont jamais réussi et ne peuvent guère réussir : il y a trop de personnes et des compétences trop diverses. Elles ne peuvent traiter que des questions très générales, et il n'y en a guère qui puissent intéresser tout le monde, sauf celles qui auraient trait à un relèvement des traitements (*Rires*). Les discussions se font dans le vide,

sans espoir de sanction, et on s'en désintéresse bien vite.

Mais des réunions qu'il serait désirable de voir s'établir, ce sont celles des professeurs d'une même classe ou d'un même enseignement, dans le but d'unir leurs efforts et d'agir avec plus d'ensemble. Ce n'est pas une utopie, car je pourrais citer tel ou tel lycée, où les professeurs d'une même classe, la classe de Saint-Cyr par exemple, professeurs de mathématiques, de physique, d'histoire, de langues vivantes, se réunissent régulièrement, d'une façon spontanée et sans intervention aucune de l'Administration, pour causer de leurs élèves, se communiquer leurs notes et agir de concert pour les exciter ou les relever. On reproche aux professeurs de vivre d'une façon trop indépendante, évitant le contact de l'Administration et s'ignorant les uns les autres. Il suffirait, je crois, d'une bien faible impulsion pour changer ces habitudes, à la condition qu'elle fût donnée avec beaucoup de tact et de mesure.

J'aborderai maintenant, si vous le voulez, cette question du programme : « Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel ? »

M. le Président. Veuillez nous dire ce que vous en pensez, surtout au point de vue de l'agrégation ?

M. Joubert. De l'agrégation de physique, bien entendu. Je fais partie du jury depuis une quinzaine d'années, soit comme membre, soit comme président. Tout d'abord, je ne crois pas, du moins en ce qui nous concerne, à l'efficacité d'un enseignement pédagogique. Les qualités maîtresses d'un professeur de sciences sont la simplicité, la clarté et la précision : ce sont des qualités natives qui peuvent se perfectionner par l'exercice, mais qu'aucun enseignement dogmatique ne saurait donner. Malheureusement, en dehors de l'agrégation, nous n'avons guère de moyens d'éprouver à ce point de vue les candidats au professorat et un mauvais choix pèse sur l'enseignement pour toute la durée d'une carrière.

Notre agrégation de physique se compose de deux parties : la première comprend des compositions écrites dans lesquelles on demande au candidat de faire preuve de connaissances très étendues et très variées ; la seconde des leçons orales ; chaque candidat a à faire deux leçons. Nous choisissons les sujets les plus simples possible et les plus propres à mettre en relief ses qualités professionnelles.

Une mesure qui, à mon sens, donnerait d'excellents résultats pour l'éducation des professeurs, serait qu'après cinq ou six semaines d'exercice, l'inspecteur de la spécialité vînt visiter le débutant, assistât à quelques-unes de ses classes, examinât avec lui les cahiers de notes et les devoirs de ses élèves. Une journée passée ainsi en tête à tête avec le professeur serait le meilleur des enseignements pédagogiques. Le nombre des professeurs qui débutent chaque année dans les différentes parties est assez petit pour que la chose ne présente d'autre difficulté que quelques frais de tournées supplémentaires.

M. le Président. Croyez-vous qu'on ait bien fait de séparer l'agrégation des sciences naturelles de l'agrégation des sciences physiques ?

M. Joubert. Il y a du pour et du contre. Là où l'enseignement de l'histoire naturelle comporte un service complet, c'est-à-dire dans les grands lycées, il y a eu tout bénéfice ; mais dans les autres, où, pour compléter son service, le professeur d'histoire naturelle doit faire des cours de physique ou bien le professeur de physique des cours d'histoire naturelle, on y a plutôt perdu. Mais tout compte fait, je crois que la séparation a été avantageuse ; elle a fait surgir d'excellents professeurs qui ont beaucoup contribué à perfectionner l'enseignement de l'histoire naturelle.

« Utilité d'un stage dans les Universités. » Tous les candidats à l'agrégation ont fait ce stage soit à l'Ecole normale, soit comme boursiers de Faculté. Nous avons tous les ans comme candidats des professeurs en exercice, mais qui ne sont entrés dans l'enseignement qu'au sortir de l'Ecole normale ou des Facultés. Le fait d'avoir passé deux ou trois années dans un lycée ne constitue pas pour eux, tant s'en faut, un désavantage. Ils ont pu se replier sur eux-mêmes, digérer les connaissances acquises et faire effort personnel. Car là, comme ailleurs, il y a à craindre le mal du jour, l'intervention trop directe du maître dans le travail de l'élève.

A ce sujet, je demanderai à citer un fait qui ne manque pas d'intérêt.

Jusqu'en 1896, il y avait au concours d'agré-

gation de physique une épreuve qui avait donné à l'origine d'excellents résultats et qu'il a fallu supprimer après une dizaine d'années. On désignait un an à l'avance un grand mémoire de physique, tel qu'un mémoire de Fresnel ou d'Ampère, que les candidats devaient étudier; et, dans une composition écrite, on leur demandait de commenter ou de discuter quelque point de ce mémoire. Peu à peu le professeur de Faculté s'est substitué au candidat; il étudiait le mémoire dans une série de conférences, le candidat n'avait plus qu'à recueillir la parole du maître, et beaucoup arrivaient à l'examen sans avoir même regardé le mémoire original. L'épreuve était devenue illusoire et nous l'avons supprimée.

Ce qui manque le plus à nos candidats à l'agrégation de physique, c'est ce qu'on pourrait appeler l'éducation manuelle. Il faut qu'un professeur de physique sache se servir de ses mains, manier un outil, travailler le verre, etc. Tous nos candidats, qu'ils viennent de l'École normale ou des facultés, sont très insuffisamment préparés à ce point de vue.

Je passerai maintenant à l'enseignement. Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup à modifier la situation actuelle; elle demande des améliorations et non une révolution. Je voudrais surtout donner plus de souplesse aux deux enseignements.

L'enseignement classique, ayant pour base le latin et le grec, est certainement indispensable, et il est à souhaiter qu'il soit aussi fort que possible. Nous tous qui avons été longtemps professeurs de sciences, nous sommes d'accord pour reconnaître que les meilleurs élèves qui nous ont passé par les mains, avaient été de brillants élèves de lettres. Mais je crois qu'il y a actuellement beaucoup trop d'élèves dans cet enseignement et qu'il devrait être réservé à une élite. Je voyais dernièrement, dans l'Almanach Royal de 1840, que les collèges comptaient, à cette date, 10.000 élèves dans les classes de lettres; il y en a aujourd'hui 30.000 dans les lycées; je ne crois pas que le nombre des jeunes gens pouvant tirer un véritable profit de l'étude du latin et du grec, ait augmenté dans cette proportion. En leur enlevant une bonne moitié de leur population actuelle, on débarrasserait les classes de lettres d'un poids mort qui les alourdit, et cela au grand profit des études. Comme conséquence, je ne verrais aucun inconvénient à ce que cet enseignement ne fût pas donné dans tous les lycées, mais seulement dans les grands centres, et qu'on n'y admît que les jeunes gens vraiment capables de le suivre avec profit.

Je voudrais aussi plus d'élasticité dans l'enseignement, et voici, en deux mots, comment j'en comprendrais l'organisation. Je voudrais que dans les classes de grammaire l'enseignement fût commun et suivi par tous; mais qu'à partir de la 3ᵉ il y eût un enseignement commun et plusieurs enseignements facultatifs — par exemple, pour mieux préciser ma pensée, que toutes les classes du matin fussent consacrées à l'enseignement commun, et que le soir, il y eût des cours de mathématiques, de physique, de langues vivantes, et dans lesquels les élèves se grouperaient non par classes, mais par forces, par besoins ou par goûts. Tel pourrait ne suivre qu'un cours, tel autre deux ou davantage; j'admettrais même que certains élèves n'en suivissent aucun et employassent le temps des cours à faire des exercices physiques ou à jouer au tennis. Je crois que cette organisation ne présenterait pas de difficultés réelles.

M. le Président. Surtout celle du jeu de tennis. (*Rires.*)

M. Joubert. Quant à l'enseignement moderne ce serait celui du plus grand nombre et il devrait exister dans tous les lycées. Je voudrais qu'il eût aussi l'élasticité dont je parle, et parmi les cours facultatifs relatifs aux trois dernières années, je mettrais en première ligne des cours de latin. On ne formerait pas des latinistes comme ceux de l'enseignement classique, mais les expériences faites à Charlemagne et à Rollin ont montré que, dans ces conditions, on peut encore obtenir des résultats très satisfaisants.

Pour la première période d'études dans l'enseignement moderne, je reprendrais volontiers une idée qui était une des idées fondamentales de l'ancien enseignement spécial, idée qui a été bien combattue, mais que je crois juste cependant, c'est de faire de ces trois premières années un premier cycle, formant un enseignement élémentaire, mais complet en lui-même et suffisant pour beaucoup de jeunes gens pressés d'entrer dans le commerce ou l'industrie.

M. le Président. Aujourd'hui, la physique tient une place plus considérable dans

l'enseignement moderne que dans l'enseignement classique?

M. Joubert. Oui, notablement plus considérable, mais surtout mieux appropriée aux besoins actuels; on y consacre beaucoup plus de temps.

Quant aux résultats obtenus jusqu'ici dans l'enseignement moderne, on ne peut pas les considérer comme décisifs. Le recrutement des élèves a laissé généralement à désirer; le personnel des professeurs n'a pas été toujours ce qu'il aurait pu être, bien qu'il s'y trouve des hommes distingués.

Je crois, pour mon compte, à l'avenir de cet enseignement parce qu'il est susceptible de donner une éducation solide et qu'il répond aux besoins du plus grand nombre.

M. le Président. Vous seriez d'avis de donner l'égalité de sanction aux deux enseignements?

M. Joubert. Parfaitement, je n'y vois aucun inconvénient. Les Facultés de droit, qui paraissent faire le plus de résistance, pourraient exiger des élèves de l'enseignement moderne qu'ils aient suivi le cours facultatif de latin; ce serait bien suffisant, ce me semble, pour la grande majorité des étudiants en droit ou en médecine. A ceux qui viseraient au professorat, les Facultés pourraient imposer des épreuves exigeant une plus haute culture classique.

Je passerai maintenant, si vous voulez bien, à la question des programmes.

Je ne voudrais pas de programmes, du moins de programmes tels qu'on les fait actuellement, mais des programmes d'une ligne: *Histoire de France de telle date à telle date. — Géométrie plane,* etc.; mais à la place des programmes détaillés, des instructions très développées et très précises, rédigées par des hommes vraiment pratiques, — indiquant nettement dans quel esprit et dans quelles limites le cours peut être fait, tout en laissant aux professeurs beaucoup de liberté et d'initiative.

Tel programme qui était très simple dans l'esprit de son auteur finit toujours par devenir très compliqué dans la pratique. Une phrase qui n'appelait qu'un développement de quelques mots devient une tête de chapitre. Le programme se complique ainsi de plus en plus; et le plus souvent la faute en est moins au professeur qui l'exécute qu'à l'examinateur qui vient après et l'applique. On ne saurait croire à quel point l'examen, l'examen du baccalauréat par exemple, pèse sur l'enseignement et met obstacle au progrès.

M. le Président. Et à plus forte raison les examens des grandes écoles.

M. Joubert. Oui, et j'y viendrai tout à l'heure si vous le permettez, car je crois que c'est un des points qui méritent le plus de fixer l'attention. Mais auparavant je désirerais dire quelques mots du baccalauréat.

Je ne reviens pas sur toutes les critiques adressées au baccalauréat, mais il a un inconvénient dont on ne parle guère et que je trouve considérable, c'est de désorganiser les classes pendant très longtemps, d'abord de les désorganiser dès le commencement de juillet et même la fin de juin, c'est-à-dire un mois avant les vacances, et surtout de les désorganiser à la rentrée, par l'arrivée tardive des élèves qui ont été refusés en juillet. Ces élèves arrivent dans les classes à la fin de novembre ou au commencement de décembre, alors que les cours sont en activité depuis deux mois; ils sont une gêne pour le professeur et leurs camarades, et ont beaucoup de mal à se remettre au courant.

Une des premières mesures à prendre serait donc que l'examen du baccalauréat se fît en une semaine, la dernière semaine de juillet et la première semaine de novembre, et je n'y vois aucune impossibilité même en conservant les choses telles qu'elles sont aujourd'hui. Au dernier mois de juillet à Paris il y avait 6.000 candidats; ils passent par séries de 25, cela fait 240 séances d'examen; avec 40 Commissions fonctionnant simultanément la besogne serait faite en six jours.

Or, il ne serait pas difficile d'avoir 40 commissions d'examen fonctionnant simultanément. La Faculté des lettres et la Faculté des sciences de Paris comptent chacune environ 50 professeurs ou maîtres de conférences. Elles pourraient donc fournir chacune un professeur à chaque commission; celles-ci seraient complétées par des professeurs de l'enseignement secondaire, soit en activité, soit en retraite.

Ce qui est possible pour Paris, l'est à plus forte raison pour la province.

Je crois, d'autre part, que l'examen doit devenir un certificat d'études. Je me rallierais volontiers à la proposition de M. Combes.

On pourrait procéder à l'examen dans l'établissement même, sous la présidence d'un délégué de l'Administration, professeur de Faculté. De cette manière l'aléa qui pèse si lourdement sur le baccalauréat serait supprimé; c'est le système qui fonctionne en petit dans les lycées de jeunes filles pour l'examen de troisième année. Cet examen se fait sous la présidence d'un inspecteur d'académie. J'ai été appelé plusieurs fois à le présider : il fonctionne très bien.

M. le Président. Ce sont les professeurs de l'établissement qui constituent le jury?

M. Joubert. Parfaitement. On fait à ce système deux objections : les professeurs seront entraînés à donner le diplôme à tous leurs élèves et ils seront encore plus que les professeurs de Faculté assaillis par les recommandations. Je n'en crois rien. L'expérience que je cite montre que le président n'a jamais à intervenir pour écarter un élève incapable; mais souvent, au contraire, pour faire passer un élève que les professeurs refuseraient parce qu'il n'a pas donné entière satisfaction dans le cours de l'année et qui cependant a subi les épreuves d'une manière convenable. On rencontrera partout le même esprit dans l'Université.

Quant au second point, les recommandations s'expliquent et je dirai même se justifient par le caractère vraiment aléatoire de l'examen actuel. Enlevez-lui ce caractère, elles disparaîtront.

M. le Président. Voudriez-vous nous parler maintenant des examens d'admission aux grandes écoles?

M. Joubert. Quand on parle des grandes écoles, on a surtout en vue l'École polytechnique. Les classes de mathématiques spéciales renferment, bon an mal an, environ 1.500 élèves dont on peut dire qu'ils forment une bonne partie de l'élite intellectuelle de la France. Car, chez nous, tout jeune homme qui se sent des aptitudes pour les sciences et qui ne redoute pas le travail tourne ses visées du côté de l'École polytechnique.

La classe de mathématiques spéciales a pour unique objet la préparation à l'École polytechnique. Le programme est imposé par l'École et est fait exclusivement à son point de vue. Il est facile de le définir : on y trouve tout ce qui ne sera pas enseigné à l'École et rien de ce qui y sera enseigné. C'est un programme en somme assez étroit et qui n'embrasse qu'une petite partie du domaine de la science.

M. le Président Vous parlez au point de vue mathématique comme au point de vue physique?

M. Joubert. Oui, je parle en général. C'est un programme, dis-je, peu étendu en surface, mais que les exigences croissantes des examinateurs et surtout la concurrence de l'examen ont développé démesurément en profondeur. Les questions sont traitées dans les détails les plus minutieux, les plus subtils, et, on peut souvent ajouter, les plus inutiles. Sur chaque question, on dit tout ce qu'il est possible de dire, intéressant ou non. De là, une surcharge énorme imposée aux élèves.

Ce programme renferme surtout des mathématiques, de la physique et de la chimie. Pour les mathématiques, par exemple, il est bien facile de se rendre compte du point où en sont venues les choses; il suffit de comparer les livres classiques qui représentent l'enseignement, ceux d'aujourd'hui et ceux d'il y a trente ans. Le programme n'a pas changé sensiblement : là où un volume suffisait il y a trente ans, il en faut trois ou quatre aujourd'hui.

M. le Président. N'est-ce pas inévitable, par suite du grand nombre de concurrents?

M. Joubert. Oui, avec les examens tels qu'ils sont; mais pas nécessairement avec les examens tels qu'ils devraient être. Dans tous les cas, on aurait bien de la peine à démontrer que les candidats d'aujourd'hui sont de meilleurs mathématiciens et surtout de meilleurs esprits.

Pour la physique, le programme est encore plus étroit. Comme je l'ai dit, il ne comprend rien de ce qui fera l'enseignement de l'École; les parties qu'il comprend sont développées dans leurs détails les plus minutieux. Par contre, on ne dit pas un mot de l'électricité, de la théorie de la chaleur, enfin rien des grandes questions qui ont révolutionné la science moderne et qui occupent tous les esprits. Il en est de même pour la chimie.

L'enseignement des mathématiques spéciales est donc un enseignement très incomplet, qui ne se suffit pas à lui-même, et qui n'a sa raison d'être que s'il est complété par l'enseignement de l'École. C'est bien pour ceux qui y entrent, et encore que de choses il

y aurait à dire sur ce point, mais les autres, qui sont le plus grand nombre, n'ont qu'un bagage incomplet d'un caractère très abstrait et sans utilité pratique immédiate; ils n'ont guère d'autre ressource que de devenir fonctionnaires. Ceux qui tirent le meilleur parti de ce qu'ils ont appris sont ceux qui prennent la carrière de l'enseignement; ils acquièrent facilement la licence. Mais à part un petit nombre qui émergent, c'est pour devenir et rester maîtres répétiteurs!

Ce labeur si lourd imposé aux élèves a-t-il au moins servi au développement de leur intelligence? Qu'on consulte les professeurs des classes de mathématiques spéciales, tous diront que ce labeur écrasant est en même temps dépressif; que les esprits les plus solides s'en fatiguent au bout de deux ans; mais qu'après trois ou quatre ans, et il y en a beaucoup qui le subissent pendant quatre ans et même davantage, la plupart sont à tout jamais fourbus. Or, encore une fois, ces jeunes gens formaient une véritable élite intellectuelle. Il y a là un gaspillage de forces véritablement déplorable pour le pays.

M. le Président. Le remède?

M. Joubert. Le remède, c'est que l'École polytechnique renonce à imposer ses programmes; qu'elle dise à l'Université : « Faites-nous des intelligences », et qu'elle choisisse parmi elles.

M. le Président. Quel sera le moyen de sélection?

M. Joubert. Un examen.

M. le Président. Et, par conséquent, un programme!

M. Joubert. Sans doute, mais un programme très large, fixant seulement des limites, établi avec la seule préoccupation de faire des intelligences, représentant un enseignement se suffisant à lui-même et pouvant être suivi avec profit, non seulement par ceux qui ne pourront pas entrer à l'École, mais par ceux qui voudraient avoir une instruction complète, sans avoir l'intention de s'y présenter.

Je suis convaincu que l'École polytechnique serait la première à y gagner. Mais il y aurait à lui demander une seconde concession, sans laquelle la première serait illusoire, c'est de renoncer aux jurys permanents. En l'absence des programmes, les examinateurs auraient bientôt fait d'imposer leurs vues personnelles; car à côté de la tyrannie des programmes, il y a celle des personnes. L'École polytechnique a chez elle et autour d'elle assez de savants pour pouvoir chaque année désigner une Commission d'examen dont la composition ne serait point connue à l'avance. On verrait alors disparaître cette pratique absurde, calamiteuse, de professeurs obligés de donner trois démonstrations d'un même théorème, suivant que la question sera posée par M. X., M. Y ou M. Z. Les professeurs en sont écœurés.

Et puis, on aurait l'immense avantage de supprimer tout ce qu'il peut y avoir d'artificiel dans la préparation. Ce serait tout profit et pour le développement des intelligences, et pour la dignité de l'enseignement et, il faut le dire bien haut, pour l'Université. Elle a des professeurs qui n'ont pas de rivaux au point de vue de la science, mais qui ont des maîtres en ce qui concerne la préparation artificielle. Le jour où l'artifice n'aura plus sa raison d'être, son triomphe sera assuré.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser à M. l'inspecteur général?...

Nous avons déjà parcouru tout ce cycle de questions plusieurs fois, en sorte que nous avons moins de questions à poser. Mais votre déposition nous a fort intéressés.

M. Henri Blanc. Un certain nombre de déposants se sont plaints de ce qu'on faisait beaucoup trop de licenciés. Est-ce exact?

M. Joubert. Justement ce sont les élèves des classes mathématiques qui ne sont pas entrés à l'Ecole polytechnique qui viennent grossir ce contingent, d'abord parce qu'ils n'ont guère d'autre débouché et aussi à cause de la loi militaire.

M. Henri Blanc. Ne serait-il pas possible de diriger vers d'autres voies que le répétitorat les licenciés ès sciences?

M. Joubert. Les jeunes gens qui, au sortir des mathématiques spéciales prennent la licence ès sciences, complètent leur instruction à peu près comme ceux qui entrent à l'École polytechnique la complètent à l'École. C'est une instruction d'un caractère très scientifique et très abstrait. Rappelez-vous que les élèves sortant de l'École polytechnique ont encore, avant d'entrer en fonctions, à passer deux années dans les écoles spéciales des ponts et chaussées, des mines, du génie ou de l'artillerie. Les licenciés ne trouvent guère de débouché immédiat que dans l'enseignement. Pour entrer dans les écoles pratiques qui les



conduiraient aux situations industrielles, ils n'avaient point besoin de la licence. L'enseignement secondaire, tel que je voudrais le voir donner dans les classes de mathématiques spéciales, leur aurait suffi.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de transférer aux Universités la préparation des candidats à l'École polytechnique ?

M. Joubert. Je ne crois pas que ce soit désirable. Les élèves dont il s'agit, moins encore à cause de leur âge qu'à cause de la nature de l'enseignement qu'ils doivent recevoir et qui doit former la base de leurs connaissances, perdraient beaucoup à être abandonnés à eux-mêmes. Le professeur de Faculté sème sans s'inquiéter de ce que devient sa semence et de ce que sera la récolte. Le professeur d'enseignement secondaire, au contraire, jour par jour, voit se développer la semence jetée et il est responsable de la récolte. L'élève est donc suivi, secondé, soutenu. Il ne trouverait point dans les Facultés cette direction de tous les instants. Je crois qu'on perdrait beaucoup en transférant cet enseignement aux Facultés, de même que si l'on y transférait l'enseignement donné dans les classes de rhétorique et de philosophie.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur l'inspecteur général, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BOSSERT

M. le Président. Monsieur Bossert, vous êtes inspecteur général pour les langues vivantes. Vous avez été dans l'enseignement avant d'être inspecteur général ?

M. Bossert. J'ai été onze ans professeur à la Faculté des lettres de Douai. J'ai été deux ans inspecteur de l'Académie de Paris, et j'ai été appelé ensuite à l'inspection générale des langues vivantes.

M. le Président. Vous êtes deux pour ce service. Votre collègue est malade et s'est excusé de ne pouvoir venir déposer.

M. Bossert. Il est convalescent. Nous ne sommes, en effet, que deux; et, si vous le voulez bien, j'insisterai tout de suite sur cette insuffisance de l'inspection des langues vivantes.

M. le Président. Vous visitez tous les lycées ?

M. Bossert. Officiellement, oui; mais il est entendu que nous ne voyons que ce que nous pouvons voir. Il y a à peu près quatre-vingt-dix lycées.

M. le Président. Plus que cela !

M. Bossert. Je ne parle que de la province, et je ne compte pas les collèges de garçons, les lycées et collèges de jeunes filles, que nous devons voir également. Or nous sommes deux : nous coupons la carte en deux, de Dunkerque à Perpignan.

M. le Président. Vous avez pour cela un crédit de 3.000 francs ?

M. Bossert. Cette année-ci, c'est 2.300 francs. Cela nous permet de voyager deux mois et dix jours, soit soixante-dix jours; en retranchant les dimanches et les jeudis, il reste cinquante jours. Voilà à quoi se réduit l'inspection. Cette année, j'ai à visiter quarante-cinq lycées de garçons et quinze lycées de filles, sans compter les collèges. Cela fait plus de soixante établissements en cinquante jours. Comme tout honnête homme, il faut manger et dormir. De plus, il faut ne jamais être malade, ni fatigué, être toujours sur pied. C'est fort difficile. (*Sourires.*)

Lorsque je suis entré dans l'inspection, il y a une douzaine d'années, il y avait moins d'établissements et dans chaque établissement moins de professeurs. Un lycée ordinaire comportait trois professeurs de langues vivantes, tandis qu'il y en a cinq actuellement. Dans certains lycées, comme Marseille, Bordeaux, Lyon, il y a jusqu'à quinze et seize professeurs à voir, de sorte qu'une seule inspection représenterait une semaine.

Ces professeurs ne sont pas tous des professeurs spéciaux de langues vivantes; d'après une mesure récente, et qui n'est pas absolument bonne, les professeurs de classes élémentaires sont chargés d'enseigner l'allemand dans leur classe. Quelquefois, ils le savent mal, et par conséquent ils l'enseignent mal. Nous devons voir ces professeurs comme les autres.

M. le Président. En somme, l'inspection générale est insuffisante?

M. Bossert. Absolument insuffisante. Autrefois, nous étions trois; aujourd'hui, nous sommes deux, et il y a plus d'établissements et plus de professeurs. Il y aurait un moyen de remédier à cette situation, sans créer de nouvelles fonctions d'inspecteur : les inspecteurs de lettres et de sciences sont secondés par des inspecteurs de l'Académie de Paris. Dans l'inspection académique de Paris, il n'y a actuellement aucun inspecteur sachant l'allemand et l'anglais; il sont au nombre de huit. Si l'on pouvait donner à un ou à deux d'entre eux une mission temporaire, ils nous viendraient en aide, et, au lieu de faire deux parts de la carte de France, on en ferait trois ou quatre; les collèges pourraient être vus.

M. le Président. On se préoccupe beaucoup aujourd'hui du développement de l'enseignement des langues vivantes. Dans quel état est cet enseignement?

M. Bossert. Il a fait des progrès énormes; ce n'est pas trop dire, quand on se rappelle ce qu'il était il y a une quinzaine d'années. Lorsque je suis entré dans l'inspection, les professeurs qui enseignaient les langues vivantes auraient été pour la plupart peu qualifiés pour enseigner autre chose. Ils n'avaient aucune notion de pédagogie; ils avaient appris le grec et le latin, et, pour eux, la méthode d'enseignement du grec et du latin était la méthode universelle; ils fatiguaient les élèves avec des thèmes et des versions, et ceux-ci sortaient des lycées, incapables de dire un mot d'anglais ou d'allemand. Aujourd'hui, la réforme n'est pas encore complètement faite, mais c'est notre grande préoccupation, et elle s'accomplit peu à peu. Elle consiste à enseigner la langue par la langue; les professeurs, au lieu de mettre d'abord des livres entre les mains des élèves, commencent par leur parler allemand ou anglais, en se dirigeant d'après des tableaux muraux, faits spécialement pour cet usage. Nous avons obtenu d'excellents résultats dans les lycées de jeunes filles, parce que ces lycées ont été créés en même temps que les méthodes nouvelles; nous n'avons eu là qu'à introduire ces méthodes, sans être obligés de combattre de fausses traditions.

M. le Président. Et vous avez trouvé un personnel?

M. Bossert. Oui, et d'autant mieux préparé que ces professeurs femmes avaient appris les langues comme nous voulons qu'elles les apprennent aux élèves, c'est-à-dire par la méthode orale. Aujourd'hui, nous voyons sortir des lycées de jeunes filles des élèves qui parlent réellement l'allemand et l'anglais. Au contraire, la plupart de nos élèves de philosophie seraient dans l'impossibilité de faire un voyage à l'étranger.

M. le Président. Cela tient à la différence du personnel.

M. Bossert. Cela tient surtout à la différence des méthodes.

M. le Président. Qui tient à la différence du personnel?

M. Bossert. Les professeurs des lycées de garçons ont dû d'abord être arrachés à une méthode mauvaise, et il a fallu ensuite leur inculquer de nouveaux procédés, à un âge où on ne se modifie guère. Je parle surtout des anciens professeurs.

M. le Président. Mais les jeunes professeurs suivent la méthode nouvelle?

M. Bossert. Oui, nous les y formons dès le début. J'ai souvent avec de jeunes agrégés de longues conversations pédagogiques, et j'obtiens toujours de bons résultats.

M. le Président. Les jeunes n'enseignent plus les langues vivantes comme des langues mortes?

M. Bossert. Non; je vois des professeurs de sixième qui essayent de faire leur classe en allemand et en anglais, et qui réussissent parfaitement.

M. le Président. Et dans les classes supérieures?

M. Bossert. Il en est de même. Je viens de voir le lycée Henry IV : j'ai assisté à une conversation littéraire sur Goethe, Schiller, Bürger, faite en allemand. Certes, tous les élèves ne suivaient pas également; la classe était d'une trentaine environ; il y en avait dix qui causaient comme de jeunes Allemands. C'est déjà un beau résultat.

M. le Président. Et les vingt autres?

M. Bossert. Ils paraissaient comprendre ce qui se disait, sans pouvoir y participer activement.

M. le Président. Il n'est pas bien sûr qu'ils comprissent.

M. Bossert. L'éducation se fait par l'oreille; on comprend d'abord un peu, puis davantage, et, en somme, on profite. Mais

rien que d'avoir un tiers des élèves possédant une langue suffisamment pour tenir une conversation sur un sujet littéraire, c'est un résultat que nous n'aurions pas osé entrevoir il y a une dizaine d'années.

M. le Président. Vous avez constaté ce résultat en rhétorique?

M. Bossert. Oui, dans l'enseignement classique, là où la langue vivante est moins cultivée que dans l'enseignement moderne. Plusieurs professeurs se sont entendus pour appliquer, dans une même série de classes, la méthode orale; car c'est là la difficulté : tel professeur enseigne d'une façon et tel autre d'une autre.

M. le Président. On parle d'assemblées de professeurs. Voilà une question où elles sont nécessaires.

M. Bossert. Oui, il faut des assemblées non seulement générales, mais spéciales entre professeurs de même ordre. Elles sont comprises dans les Instructions de 1890; elles ont lieu dans un certain nombre d'établissements. Et elles sont nécessaires : il faut que les professeurs partent de principes communs pour obtenir des résultats identiques.

M. le Président. Et dans l'enseignement moderne, que constatez-vous?

M. Bossert. Il est très en progrès. Mais je crois que, pour lui donner son essor, il faut lui créer des débouchés qu'il n'a pas. Il faut donner accès aux élèves bacheliers modernes dans les Facultés de médecine et, sous certaines réserves, dans les Facultés de droit.

M. le Président. On apprend deux langues vivantes dans l'enseignement moderne; croyez-vous que la moyenne des élèves peut apprendre réellement deux langues?

M. Bossert. Oui, quand elles leur sont enseignées d'après de bonnes méthodes. Ils apprennent bien l'allemand et suffisamment bien l'anglais. On commence l'allemand en sixième et l'anglais en cinquième.

M. le Président. On ne commence pas avant la sixième?

M. Bossert. L'enseignement moderne commence, comme vous le savez, par la sixième. Il faut reprendre la langue vivante par le début, même pour les élèves qui ont fait une septième et une huitième classiques; il y a dans les classes de sixième moderne une moitié d'élèves, venant de l'enseignement primaire ou des établissements libres, qui n'ont jamais fait de langue vivante.

M. le Président. En sorte que ce qu'on a fait en septième et en huitième est à peu près perdu?

M. Bossert. Malheureusement; mais c'est moins perdu avec l'enseignement oral qu'avec les exercices écrits.

M. le Président. Vous considérez qu'il n'y a pas excès à demander deux langues vivantes?

M. Bossert. Non, c'est une question de méthode. Par l'enseignement oral, on apprend plus vite et on retient mieux.

M. le Président. Vous pensez qu'on doit et qu'on peut arriver à parler une langue en sortant du cours d'études?

M. Bossert. Certainement.

M. le Président. C'est-à-dire qu'un court séjour à l'étranger suffirait pour bien posséder cette langue?

M. Bossert. Oui, un élève bien dirigé, sortant de ce stage d'enseignement, est en état de parler avec une certaine lenteur — je ne dis pas même avec difficulté — une langue étrangère et de lire couramment une revue.

M. le Président. Quelle est, d'après vous, la proportion des élèves remplissant ces conditions?

M. Bossert. A peu près un tiers, et les deux autres tiers savent encore mieux qu'ils ne savaient autrefois.

M. le Président. Ce n'est peut-être pas beaucoup dire.

M. Bossert. C'est vrai, dans certains cas; les autres peuvent lire avec difficulté un ouvrage facile; c'est déjà quelque chose.

M. le Président. Et l'idéal serait de lire avec facilité un ouvrage difficile. (*Rires.*)

M. Bossert. Je parle de la partie la moins forte; mais la ligne de démarcation ne peut pas se marquer d'une façon absolue.

M. le Président. Mais l'enseignement moderne étant fondé, au point de vue littéraire, sur l'étude des langues vivantes, voilà deux tiers des élèves qui n'en tirent pas profit.

M. Bossert. Peut-être pas tout le profit qu'ils en devraient tirer. Il faut tenir compte des difficultés de l'enseignement. Je parlais tout à l'heure de la sixième et du défaut d'homogénéité de cette classe, première difficulté. L'inégalité se continue, dans une proportion

un peu moindre, dans les classes suivantes; en cinquième, en quatrième, en troisième, il y a des élèves nouveaux venus, en proportion variable.

M. le Président. Il y a donc, à l'heure qu'il est, une forte proportion d'élèves qui ne suivent pas.

M. Bossert. Pas aussi bien qu'ils devraient suivre. Mais, tout compte fait, je le répète, le progrès est très considérable.

M. le Président. Et vous croyez que la proportion pourra se réduire.

M. Bossert. Depuis que je suis dans l'inspection, je constate un progrès continu, et qui ne s'arrêtera pas, j'en suis convaincu.

M. le Président. En fondant l'enseignement moderne sur les langues vivantes, on s'est proposé deux buts : d'abord apprendre les langues vivantes comme instrument, et en second lieu en faire un moyen de culture.

M. Bossert. Je crois qu'on a bien fait, qu'on peut mener de front les deux choses, et on le pourra de plus en plus quand le recrutement se sera élargi, quand les classes modernes pourront s'ouvrir aux futurs médecins et magistrats.

M. le Président. Vous ne craignez pas que certains professeurs s'imaginent qu'ils doivent surtout être des professeurs de littérature étrangère, plutôt que des professeurs de langues? On nous a dit qu'ils enseignaient trop les langues vivantes comme des langues mortes.

M. Bossert. Je ne trouve guère cet abus dans les jeunes, et les vieux en sont incapables. (*Rires.*) D'abord, nous leur recommandons expressément de ne faire de la littérature qu'en langue étrangère. Du moment qu'ils arrivent à faire de la littérature anglaise en anglais, de la littérature allemande en allemand, je ne vois pas qu'il y ait là rien à déplorer. C'est ce qui se fait dans les lycées de jeunes filles; j'assiste-là, en quatrième et en cinquième année, à des cours de littérature anglaise faits en anglais, à des cours de littérature allemande faits en allemand; les élèves prennent des notes dans ces langues, pendant que le professeur parle.

Du reste, ce que nous interdisons toujours, c'est de faire dégénérer l'étude de la langue en étude littéraire factice.

M. le Président. On dit qu'au baccalauréat les progrès de l'enseignement moderne sont moins sensibles et que l'ensemble des épreuves est encore faible.

M. Bossert. Cela tient en grande partie à l'inégalité des classes.

M. le Président. Nous touchons-là à une question importante. On s'est demandé pourquoi, au lieu d'avoir des classes qui correspondent à tout l'ensemble des études, on n'avait pas institué des cours pour les langues, où vous mettriez les élèves d'après les forces.

M. Bossert. C'est bien difficile; en 3e, en 4e, il y a des élèves nouveaux; faut-il les mettre avec les tout petits? Il y a déjà là un inconvénient.

M. le Président. Il y a aussi un grand inconvénient à maintenir ensemble pendant tout le cours de leurs études des élèves dont les uns sont très forts et les autres ne savent rien du tout.

M. Bossert. Il y a un système que nous recommandons beaucoup ; ce sont les cours supplémentaires pendant le premier semestre. Un élève par exemple, arrive en 6e classique sans savoir un mot d'anglais ou d'allemand; nous engageons le proviseur à imposer une petite contribution au père, pour faire suivre le cours supplémentaire à son fils; quand c'est un élève intelligent, il se met rapidement en mesure.

M. le Président. Je comprends les inconvénients qu'il y a à mettre les jeunes élèves et les élèves qui terminent dans un même cours; mais à Paris, où vous avez cinq divisions d'allemand dans une classe, je suppose, pour les élèves du même âge, pourquoi ne pas les répartir par forces, au lieu de les répartir au hasard?

M. Bossert. C'est ce que l'on fait.

M. le Président. Non, ils sont groupés par divisions : il y a la division A, la division B, etc.

M. Bossert. Il y a des sections qui ne correspondent pas aux divisions des classes, mais au degré de force : section forte, section faible, par exemple.

Nous devons jusqu'à un certain point aussi respecter la personnalité du proviseur; certains prétendent qu'une classe composée de tous élèves faibles devient de plus en plus faible.

M. le Président. On nous a aussi dit le contraire, on nous a parlé de divisions faibles qui avaient rattrapé et dépassé la tête.

M. Bossert. Je suis d'avis de mettre les faibles ensemble et les forts ensemble, et, au besoin, de donner des heures en plus aux faibles.

M. le Président. Ce sectionnement n'existe que pour les langues vivantes, il ne correspond pas au latin et au grec?

M. Bossert. Parfaitement.

M. le Président. Les professeurs de langues vivantes sont fournis par l'École normale et par l'agrégation?

M. Bossert. Ils sont fournis en partie par les facultés, mais il y en a aussi quelques-uns qui se préparent eux-mêmes, et ce sont les plus intéressants. Il y a des professeurs de province qui sont éloignés de toute espèce de secours, de toute faculté; ils se préparent péniblement, laborieusement, et ils finissent par réussir. Là encore, il y a un inconvénient que je me permets de signaler : c'est que notre agrégation, et je crois qu'il en est de même pour toutes, n'a pas un caractère assez professionnel; ainsi je trouve souvent, dans mes inspections, des premiers agrégés qui sont de médiocres professeurs. Cela tient à ce que nos agrégations sont des concours purement scientifiques ou littéraires, sans caractère professionnel.

Je sais bien qu'il y a là une difficulté; comment juger si tel ou tel candidat, qui sait la langue, qui a de la littérature, sera bon professeur? Il faudrait le mettre à l'épreuve. Je crois que cela ne serait pas impossible; cela se fait dans d'autres pays.

En Allemagne, par exemple, avant de donner le grade d'agrégé à un professeur, on lui fait faire un plan de leçon, qui est discuté devant une Commission; après que ce plan a été examiné, corrigé, revu en partie, le candidat fait sa classe, à laquelle la Commission assiste. Je crois que cette mesure ne serait pas impossible à introduire chez nous.

M. Henri Blanc. L'agrégation existe en Allemagne?

M. Bossert. Elle porte un autre nom.

M. Henri Blanc. C'est plutôt un examen d'État, et les agrégés sont beaucoup plus nombreux qu'en France.

M. Bossert. Oui, il y a aussi en Allemagne ce qu'on appelle des *séminaires;* ce sont des sortes de pépinières de professeurs, des établissements pédagogiques annexés à des lycées, ou plutôt c'est le lycée qui est annexé au séminaire, comme dans nos écoles normales primaires, où les futurs professeurs font des classes, en même temps qu'ils suivent des cours.

M. Henri Blanc Et cet examen *pro facultate docendi* n'est pas un concours.

M. Bossert. Les Allemands n'ont que des examens et pas de concours, et je ne sais pas si d'avoir des concours cela nous constitue un avantage sur eux.

L'agrégation, en France, est aussi une question de budget; chaque candidat admis, s'il est professeur, touche une indemnité annuelle de 500 francs; chaque candidat admissible touche pendant deux ans une indemnité de 300 francs. Depuis quelques années, le nombre des candidats à admettre est fixé d'avance; c'est cinq ou six, et alors le 7e, le 8e, le 9e peuvent être très dignes d'arriver, ils seront ajournés. Il y a un inconvénient dans ce chiffre inéluctablement fixé.

Pour revenir à notre point de départ, je crois que si l'on donnait à l'enseignement moderne une organisation complète, nous aurions moins de ce qu'on appelle des déclassés. On sait comment les déclassés se forment actuellement; ils passent par l'enseignement classique; lorsqu'ils ont traversé toute la série des classes, ils sont préparés pour être fonctionnaires; mais alors, pour dix fonctions à donner, vingt candidats se présentent. Il en reste donc dix, qui sont obligés de se mettre dans l'industrie ou dans le commerce, et qu'ont-ils appris? Des choses qui leur seront inutiles. Le même encombrement pourra se produire dans l'enseignement moderne, lorsque les futurs élèves de médecine et de droit pourront y entrer; il y aura encore des déclassés, mais ils le seront moins, car ils auront acquis des connaissances qui pourrront leur servir dans leur carrière.

M. le Président. Ces connaissances leur seront utiles, à condition que leurs prétentions soient très modestes; car à quoi mènent les langues vivantes? Pas aux carrières que peuvent viser les jeunes gens ambitieux.

M. Bossert. Elles pourraient y mener, si on attachait au baccalauréat moderne les mêmes prérogatives qu'au baccalauréat classique.

M. le Président. Nous parlons précisément de ceux qui manquent les carrières qu'ils avaient visées; ils pourront faire des traductions, de la correspondance dans le commerce?

M. Bossert. Ils feront des commerçants et des industriels, comme en font aujourd'hui les classiques manqués, seulement ils seront plus aptes à leur carrière.

Puisque nous parlons du baccalauréat, je crois que toutes nos idées de réforme resteront stériles, aussi longtemps que le baccalauréat pèsera sur les études comme il le fait aujourd'hui.

M. le Président. Vous ne supprimeriez pas le baccalauréat?

M. Bossert. Je le remplacerais par un examen de sortie, très sérieux, ce qu'on appelle le baccalauréat interne. Je suis partisan, par exemple, de l'idée émise par M. Combes, pour une partie de l'examen. Je crois que le baccalauréat pourrait se passer dans l'intérieur du lycée; mais ce serait alors un examen complet, portant sur toutes les matières de l'enseignement secondaire. Ce que l'examen actuel a de fâcheux, c'est qu'il ne porte que sur certaines matières déterminées, de sorte qu'à partir de la classe de seconde les élèves ne s'occupent déjà plus que de ces matières. Par exemple, pour les langues vivantes, dans l'enseignement moderne, dès la troisième ils ne veulent plus faire que des thèmes et des versions, car c'est ce qu'ils auront à faire au baccalauréat.

Je voudrais, en un mot, un examen de sortie, le dernier, le plus complet et le plus sérieux des examens de passage, se passant dans l'intérieur du lycée, durant une quinzaine de jours pour chaque élève, et portant sur toutes les matières. Nous avons pour cela, une date très commode, le 14 juillet: il serait entendu qu'à cette date les cours seraient finis, et que, du 14 juillet à la fin du mois, dans chaque lycée, chaque élève serait interrogé et composerait sur toutes les matières qui figurent sur le plan d'études.

M. le Président. Mais quel serait le jury?

M. Bossert. Le jury serait composé de professeurs du lycée, présidés par un délégué de l'Administration.

M. le Président. Et vous croyez que cela donnerait des résultats?

M. Bossert. J'en suis convaincu.

M. le Président. A Paris certainement. Mais dans les lycées de province et dans les collèges?

M. Bossert. Ce serait une prérogative que l'État accorderait aux lycées; il ne serait pas obligé de l'accorder à tous. Il exigerait d'abord une constatation de bonnes études. Il pourrait accorder la même prérogative à des établissements libres, à une condition : ce serait que ces établissements eussent préalablement demandé l'inspection à l'État et se fussent soumis à tous les règlements universitaires. Ce serait peut-être un moyen de faire disparaître en partie cette fâcheuse scission de l'enseignement français entre deux espèces d'établissements: établissements de l'État, établissements libres, avec l'idée particulière que nous attachons à ce dernier genre d'établissements.

Ailleurs, un établissement libre est un établissement entretenu par des fonds particuliers, tandis qu'un établissement de l'État est un établissement qui vit sur les deniers de l'État; mais les uns et les autres, établissements libres et établissements d'État, sont soumis au même régime d'inspection et d'examen. Chez nous, un établissement libre est un établissement qui échappe au contrôle de l'État.

Je suppose qu'on donne le droit de faire des bacheliers à certains établissements libres qui le demanderaient, qui auraient préalablement sollicité l'inspection de l'État, qui auraient accepté tous les règlements universitaires, ce serait peut-être un lien établi entre ces deux sortes d'enseignement, entre lesquels, actuellement, il n'y a pas une émulation féconde, mais une espèce de concurrence qui ressemble fort à une concurrence commerciale.

Je me suis expliqué sur bien des points, plus ou moins contestés; mais il y a des questions sur lesquelles tout le monde est d'accord.

Par exemple, nos lycées sont trop grands; je ne parle pas seulement de Paris, mais de la province.

Voilà des villes comme Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, qui n'ont qu'un lycée, mais il est énorme. Serait-ce trop demander à ces grandes villes que de leur faire construire un un second établissement d'enseignement secondaire? Quand il a été question, pour la ville de Lille, d'enlever les facultés à sa voisine, la ville de Douai, elle a trouvé des millions; n'en trouverait-elle pas pour construire un second lycée? Il faudrait plus de lycées, et moins grands.

Nous avons à Condorcet jusqu'à 1.800 élèves; c'est énorme. Ne vaudrait-il pas mieux

un lycée là où est Condorcet actuellement, et un autre au faubourg Saint-Honoré, afin d'attirer les élèves de ce quartier-là? C'est ce que font les établissements libres: ce sont surtout de petites maisons, mais elles sont partout.

Il faut enfin élever la situation des proviseurs, accroître leur autorité, et les bien choisir.

Je voudrais qu'un proviseur dans une ville de province fût *quelqu'un,* un grand fonctionnaire.

M. le Président. Donne-t-on quelques bourses à l'étranger?

M. Bossert. On en donne. On a commencé par le primaire, on en donne maintenant aux professeurs de l'enseignement secondaire. Ainsi, l'année dernière, nous avons envoyé une quinzaine de jeunes gens en Allemagne; c'étaient surtout ces professeurs de classes élémentaires dont je parlais tout à l'heure, qui ont un programme encyclopédique, qui doivent savoir énormément de choses et par dessus le marché la langue vivante. On les envoie passer leurs vacances en Allemagne.

M. le Président. On n'envoie pas de futurs agrégés, des élèves de l'École normale? On ne donne pas de bourses aux élèves pour entrer dans cette voie-là?

M. Bossert. Il y a eu des candidats à l'agrégation parmi les boursiers de l'année dernière.

M. le Président. Ne serait-ce pas un encouragement, une récompense?

M. Bossert. Certainement. Il y a eu quelquefois des professeurs qui ont organisé des voyages et des séjours de vacances. Cela a réussi, mais il faut s'adresser, dans ce cas, à la bonne volonté des parents.

M. Ermant. Envoie-t-on des professeurs en Allemagne?

M. Bossert. On n'envoie pas les agrégés, parce qu'on suppose qu'ils savent suffisamment la langue; on envoie surtout des professeurs élémentaires.

M. Ermant. Les Allemands nous envoient quelquefois des jeunes filles dans nos écoles normales de filles, ne pourrait-on faire la même chose?

M. Bossert. Pour les jeunes filles, cela ne se fait pas; mais on a déjà pensé à faire des échanges d'élèves entre les lycées de garçons.

M. Couyba. Est-ce que les boursiers de licence ne sont pas obligés de faire un an de stage en Allemagne?

M. Bossert. Ils n'y sont pas obligés, on le leur permet. D'après les règlements, un boursier de licence ou d'agrégation doit rester attaché à une faculté. La faculté quelquefois les engage à passer leur premier semestre en Allemagne ou en Angleterre; cela produit de très bons résultats.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur l'inspecteur général, de votre déposition.

Déposition de M. Ch. ANDLER.

M. le Président. Monsieur Andler, vous êtes maître de conférences de langue allemande à l'École normale?

M. Andler. Oui, et je suis chargé de conférences à la Sorbonne pour le même enseignement.

M. le Président. Vous avez entendu la déposition de M. Bossert; qu'avez-vous à y ajouter? Êtes-vous comme lui frappé des progrès de l'enseignement des langues vivantes?

M. Andler. Il y a de très grands progrès; je crois que l'impression doit être unanime sur ce point.

M. le Président. Vous croyez néanmoins qu'il reste encore à faire?

M. Andler. Assurément. Mais je voudrais délimiter ma compétence pour répondre à un interrogatoire. J'ai été professeur de l'enseignement secondaire avant d'entrer dans l'enseignement supérieur et je me trouve dans la situation curieuse que voici: c'est que j'ai toujours eu affaire aux élèves des deux enseignements, classique et moderne à la fois, dès l'origine, au lycée d'abord, et maintenant à la faculté, puisque l'agrégation des langues vivantes est accessible aux anciens élèves de

l'enseignement moderne, j'ai encore affaire aux élèves des deux enseignements.

Je tiens à insister sur un fait sur lequel je ne vois pas qu'on insiste beaucoup ; il n'y a pas de différence intellectuelle profonde entre les élèves des deux enseignements. On ne constate à aucun moment cette différence ni à l'agrégation des langues vivantes, où nous voyons des candidats d'élite qui proviennent de l'enseignement moderne, ni d'ailleurs dans l'enseignement secondaire lui-même. Bien entendu, je ne veux pas contester un fait que tout le monde constate et qui est bien évident : une classe élémentaire moderne a des chances de ne pas avoir de tête, étant donnés les efforts que font à la fois les professeurs, les proviseurs et les familles pour déverser dans l'enseignement moderne le trop plein des non-valeurs. Mais, par la suite, la tête se reconstitue ; d'ailleurs, il s'agit ici de moyennes. La moyenne d'une classe moderne et celle d'une classe latine, en général, s'équivalent, surtout dans les classes élevées.

Mais il y a, en effet, entre les élèves d'une classe latine et d'une classe moderne, une différence, c'est une différence sociale ; les élèves d'une classe moderne ne sont pas pris dans les mêmes couches sociales ; ils ont d'autres ambitions, ils sont de condition plus modeste. Un fermier qui voudra instruire son fils, mais qui le destine pourtant à être fermier comme lui, mettra son fils dans l'enseignement moderne.

Cela nous donne pour cet enseignement, des élèves autrement recrutés et moins dégrossis. C'est un grand inconvénient pour l'enseignement littéraire pur. Ce ne sont pas des délicats ; ce ne sont pas des esprits moins aiguisés d'ailleurs, ou moins intelligents que les autres, loin de là. Et c'est pour cela même, à mesure qu'on s'élève dans les classes, que les intelligences s'ouvrent, que la tête d'abord absente, se reconstitue. Il m'est arrivé de constater personnellement, dans une classe de première moderne, à Nancy par exemple, qu'il n'y avait aucune différence notable entre ces élèves et ceux de philosophie avec lesquels ils concouraient et qu'ils battaient quelquefois.

Oui, manifestement, les classes de moderne ne donnent pas tout ce qu'elles pourraient donner, mais l'enseignement classique non plus. Non ! loin de là !

Le baccalauréat, dans lequel je siège depuis cinq ans, en donne la preuve chaque année ; au lieu de tant parler de la médiocrité de l'enseignement moderne, il faudrait insister un peu sur la médiocrité de l'enseignement classique ; on arriverait à de singulières constatations. Je ne me plains pas de toutes les constatations qu'on pourrait faire. Je ne regrette pas l'ancien verbiage du discours latin, les « cahiers d'expressions » élégantes, toutes les habitudes de virtuosité verbale, par où l'on détruisait dans les élèves l'aptitude même à la pensée et à l'expression directes. Cet enseignement-là est mort ou mourant. Mais je dis que l'enseignement des langues mortes est très encombrant, s'il n'est pas très oppressif ; même, la seule qualité qu'il a, c'est d'être médiocre, en décadence, de sorte qu'il ne déforme plus tant les intelligences. Les fanatiques de l'enseignement latin, comme les membres de cette *Société de l'enseignement secondaire*, que d'ailleurs vous entendrez, vous diront que pour savoir ce que sait aujourd'hui un bachelier classique, il suffirait, chez un adolescent un peu robuste, de deux ans de travail intensif ; ils vous diront encore que pour faire un licencié grec et latin, il faudrait trois ans, pas davantage. Mais on procède comme à la caserne, où l'on apprend dans le plus de temps possible ce qu'on pourrait apprendre très vite.

Après une étude qui prend jusqu'à dix heures par semaine et dure sept ans, les élèves ne sont pas capables de se tirer d'une version autrement qu'à coups de dictionnaires. C'est du temps gaspillé. S'il y avait lieu de faire une réforme, ce serait d'intensifier et d'abréger ; et ce ne serait pas impossible : on pourrait très bien faire en trois ans, à partir de la troisième, ce qu'on fait en six ou en sept années. Il suffirait, pour cela, de réduire les groupes trop nombreux de classes que nous avons. On les a réduits beaucoup déjà. Il faut se rendre compte pourtant que des classes de quarante élèves, comme nous en avons un très grand nombre, sont un scandale pédagogique. Si on prenait nos professeurs de grammaire pour les mettre en troisième et en seconde, et nos professeur de lettres pour en faire des groupes de rhétorique plus nombreux, on ferait une notable économie de temps, et on arriverait au même résultat, pour le latin, à supposer qu'on veuille le maintenir.

Personnellement, et bien que sorti de l'École normale, je ne suis pas partisan de l'ensei-



gnement secondaire à base latine. Les élèves qui sortent de l'enseignement classique, à supposer même qu'ils acquièrent une certaine culture moderne par l'étude des sciences, de la philosophie et de langues, sont jetés sur le pavé munis d'idées dont les plus modernes sont celles du XVII[e] siècle français. C'est un maigre bagage. Nos voisins anglais et allemands ont une littérature classique plus voisine de notre temps; ils posent les questions morales, politiques, sociales et esthétiques, en termes bien plus modernes. Il n'est pas sans importance de mettre les jeunes gens en contact avec la vie pratique, munis seulement d'idées vieilles de deux siècles. Je ne trouve pas que Bossuet et même Boileau suffisent à former un homme moderne. Cicéron et Tite-Live n'y suffisent pas davantage. Nous sommes, à ce point de vue et du fait que nous nous obstinons à ne mettre dans nos programmes que les Latins, les Grecs, et nos classiques du XVII[e] siècle, dans une infériorité dangereuse vis-à-vis de nos voisins immédiats.

On devrait donc intensifier la culture allemande et anglaise, l'anglaise d'abord, pour différentes raisons que vous apercevez: l'anglais est plus assimilable; l'esprit anglais me paraît aussi ressembler davantage au nôtre.

Nous avons déjà la preuve que l'enseignement modernisé réussirait très bien: nous en avons la preuve dans cette classe de philosophie que je considère comme essentielle et qui est le type, selon moi, de ce que peut être dès maintenant une classe d'humanités modernes. Subitement on met des jeunes intelligences en présence des notions principales de la science exacte contemporaine, de la psychologie de nos jours, de l'histoire de notre temps; il faut voir avec quel succès! Cet enseignement est vivant et suivi passionnément. Voilà une indication: pourquoi ne pas vivifier les classes qui précèdent celle-là par les moyens qui ont rendu celle-là vivante? En même temps la classe de philosophie y gagnerait; car aujourd'hui on passe subitement à des notions sur Kant et sur Stuart Mill sans préparation aucune. Et cela réussit quand même! Mais combien mieux cela réussirait-il si les élèves avaient quelques indications précises sur la cilivilisation dont font partie ces auteurs! Si on les préparait à se rendre compte, dans les textes, de ce que c'est que la culture contemporaine des peuples de l'Europe, à laquelle nous avons contribué, nous Français, mais qui à son tour doit réagir sur nous.

J'ai dit que l'enseignement classique qui donne des résultats si médiocres, pourrait être abrégé et réduit à trois ans au plus. J'en dirai autant de l'enseignement moderne. Expérimentalement, nous savons qu'avec les méthodes usitées aujourd'hui pour les langues vivantes, on peut faire parler un élève en trois ans. Cela ne fait pas l'ombre d'un doute; il suffit de s'adresser à des intelligences assez mûres et de commencer à quatorze ans au lieu de sept. Car, contrairement à une opinion répandue qui veut que les enfants s'assimilent les langues de bonne heure, je pense qu'il faut que l'esprit soit un peu formé. Qu'on apprenne avec une grande facilité une langue en commençant de bonne heure, cela est vrai quand on use de la méthode individuelle et maternelle; c'est moins vrai quand on a affaire à un groupe d'élèves et qu'on n'est pas plongé dans le milieu même où une langue se parle.

M. le Président. Vous ne croyez pas utile de commencer une langue vivante à la huitième?

M. Andler. C'est tout à fait inutile. Quand les deux mois de vacances sont passés, tout est perdu: il faut recommencer. C'est pour cela que les classes élémentaires sont un recommencement perpétuel.

On devrait former un enseignement secondaire à base moderne; cela n'empêcherait pas certains lycées de conserver quelques classes facultatives de latin et de grec à côté. Je crois que l'enseignement universitaire moderne a les défauts analogues à l'enseignement clérical d'autrefois: comme celui-ci avait pour but idéal, unique de former des prêtres, nous, nous avons pour but unique de former des professeurs. Cela paraît l'idéal. Un professeur est ravi quand il a réussi à former un autre professeur. Nous formons beaucoup trop d'humanistes. Ce n'est pas cependant ce qu'on attend de nous.

M. le Président. Malheureusement, il est difficile de se passer de professeurs.

M. Andler. On peut remédier à cette tendance en faisant des programmes tels que le professeur ne soit pas tenté de retomber dans ce travers. Le latin, appris à fond, n'est propre qu'à former des professeurs de rhétorique; appris médiocrement, comme aujourd'hui, il

n'est plus qu'un signe extérieur à quoi se reconnaît une certaine aristocratie bourgeoise. Si l'on pensait que le latin sert à autre chose, par exemple à maintenir certaine tradition nationale, cette tradition serait mal assurée. Car les résultats ne permettent pas de supposer qu'elle tienne à cela; même, il y a à peine 10 0/0 des élèves qui puissent se tirer d'un texte élémentaire de Cicéron. J'assiste de très près tous les ans au dépouillement des copies latines du baccalauréat; il y a une version passable sur 10. Si la tradition nationale repose sur la connaissance que nous avons de la culture latine, elle est bien compromise. Toutes les phrases pathétiques sur l'ennoblissement des âmes, la culture morale, le goût artistique qui nous viendraient des Latins ne sont plus vraies dès que les connaissances latines élémentaires sont aussi mal assurées qu'elles le sont. Les bases manquent. Pendant qu'on perd le temps à acquérir avec lenteur cette connaissance médiocre et inefficace, on oublie les choses essentielles.

Je m'empresse à présent de reconnaître que l'enseignement moderne n'est pas ce qu'il devrait être; et cela pour diverses raisons. M. Bossert en a dit quelques-unes. Il a montré que les professseurs, pour une part, sont coupables là aussi. Je sais trop ce qu'il a fallu faire pour élever le niveau de l'agrégation des langues vivantes, tâche dans laquelle j'ai siégé auprès de lui, pour ne pas être de son avis. Mais les professeurs ne sont pas coupables seuls : les programmes présentent des défauts capitaux. M. Bossert s'est plaint de l'abus des thèmes et des versions; il n'est que trop véritable : on fait des thèmes depuis la classe de septième jusqu'à l'École de guerre et l'on ne fait que cela. Mais c'est parce que les programmes l'exigent. Le professeur qui ferait autre chose que des thèmes et des versions tomberait sous le coup du règlement. Un élève, au sortir de nos lycées, ne sait pas écrire une lettre en langue étrangère. C'est qu'il est *défendu* de lui apprendre à écrire une lettre. On ne peut que lui apprendre à *traduire* une lettre toute faite. Pourtant je sais par expérience que, si on a le courage d'enfreindre le règlement, on peut arriver, dans la classe de rhétorique et celle de philosophie, à la narration et la dissertation en allemand. Ce n'est pas là encore parler l'allemand. Mais c'est un précieux résultat. La possibilité d'enseigner la langue parlée rencontre encore des sceptiques. J'ose dire que, si l'on est arrivé jadis à imposer à tout le monde le discours latin, on peut de même enseigner à tout le monde à s'exprimer en allemand par écrit.

Pourtant je crois qu'il faut tâcher d'arriver à faire parler la langue étrangère. Seulement, je crains que, sur la manière d'y atteindre, on ne se fasse illusion : on ajoute trop d'importance à la pure conversation usuelle. Tous nos livres scolaires sont déformés par cette préoccupation. Ils sont remplis de faits divers et d'anecdoctes. Ce n'est pas avec ces historiettes médiocres qu'on cultive des esprits.

Ce qu'on espère du tableau mural, des exercices oraux ainsi combinés, pourrait bien conduire à des mécomptes. Ce sont des méthodes bonnes pour commencer et appropriées aux très petits; elles ne suffisent pas à former de grands élèves. Tout notre matériel de livres est à refaire et ceux qui sont signés des meilleurs noms tombent dans le même défaut. La base de l'exercice, même parlé, restera toujours l'explication d'un texte classique. On ne saurait trop insister là-dessus. Il n'y a pas d'autre instrument de culture que l'étude des grands écrivains. Ces textes, il faut les choisir très judicieusement et les approprier aux différents besoins. On peut les choisir très littéraires et aussi très scientifiques. Je ne vois pas pourquoi on n'expliquerait pas des textes d'économie politique en allemand et en anglais. Mais, ces textes, on ne doit pas les *traduire*. On ne doit pas interposer, entre la forme allemande ou anglaise et la pensée, l'écran des mots français. On doit *expliquer* ces textes, c'est-à-dire interpréter les mots inconnus par les mots déjà connus, en langue étrangère; puis, quand ce travail d'interprétation verbale est fini, il faut analyser à fond la pensée, faire résumer en langue étrangère, et sur ce résumé, avec le livre sous les yeux d'abord, afin qu'il fournisse les mots et les tours, greffer une conversation : voilà qui vaudrait mieux que de s'appesantir sur des conversations purement utilitaires ; sinon, c'est abandonner la culture de l'esprit. Et nul doute que les élèves, si on leur pose des questions dont le vocabulaire est déjà acquis pour une part, et dont l'autre leur est fourni par le texte qu'ils ont sous les yeux, ne parlent.

M. le Président. Vous préparez à l'École normale des professeurs de langues. Croyez-

vous possible d'en faire en même temps des professeurs de français, de façon à avoir des professeurs d'enseignement moderne?

M. Andler. Je suis tout à fait partisan de cette réforme déjà proposée et qui a été arrêtée par une Commission siégeant au Ministère de l'Instruction publique en 1896 : il s'agissait d'une agrégation de lettres modernes comprenant une langue et une littérature vivantes combinées avec la langue et la littérature françaises. On pourrait encore demander la connaissance pratique d'une troisième langue, mais non pas sans doute sa littérature et sa philologie.

Le premier diplôme qu'on exige de nos professeurs, la licence, serait à modifier. On pourrait, avec avantage, supprimer le grec et le latin dans plusieurs licences littéraires; par exemple, dans la licence avec mention histoire ou langues vivantes. Je crois qu'on pourrait faire un bon historien en sachant le russe et l'anglais et malgré une ignorance totale du grec. Je comprends que pour former un linguiste on exige le latin et le grec; mais je ne considère pas que tout le monde soit obligé de savoir la morphologie et la syntaxe comparée des langues indo-européennes. Habituons-nous à considérer le grec et le latin comme une spécialité très étroite et non plus comme un instrument de culture générale. Les faits ont ruiné cette conception, autrefois exacte. Pour enseigner les langues vivantes dans les lycées, il me paraît préférable qu'on fortifie chez un professeur, sa culture allemande ou anglaise, dût-on affaiblir d'autant sa culture gréco-latine.

Il me semble donc qu'on pourrait adopter un système de licence beaucoup plus large; il est déjà très élargi, mais enfin la base commune est toujours le français, le grec et le latin. Or l'interrogation gréco-latine imposée à tous est une superfétation. Je ne vois pas pourquoi un historien qui veut s'occuper des législations modernes comparées est obligé de savoir le latin; de même pour ceux qui veulent faire de la littérature étrangère. Nos collègues de la Faculté des sciences me paraissent avoir trouvé le bon système: ils ont créé des diplômes d'études supérieures pour chacune des spécialités enseignées : mathématiques, histoire naturelle, chimie, etc. On est licencié, dès qu'on a réuni trois de ces diplômes, au choix. Si l'on adoptait un pareil système, on proclamerait licencié quelqu'un qui saurait l'histoire, l'anglais et le russe. Cette combinaison permettrait l'étude de branches aujourd'hui négligées au grand détriment de la culture nationale.

On a le préjugé des examens à la fois nombreux et uniformes. J'en signale un qui me paraît d'une inutilité flagrante, et qui n'a pour but que d'uniformiser des esprits dont les aptitudes pourtant sont différentes : l'examen d'entrée à l'École normale. La plupart des jeunes gens se présentent simultanément en juillet à la licence et à l'École normale. Les uns échouent à la licence et entrent à l'École; les autres échouent à l'École normale et réussissent à la licence. Il serait si simple de prendre les copies de licence de toutes les Facultés et de les envoyer à l'École normale, qui choisirait les auteurs des meilleures! Ce serait une économie de forces, qui supprimerait en même temps nos rhétoriques supérieures; car elles sont, celles-là, le triomphe de l'enseignement classique : après que pendant sept ou huit ans on a multiplié les exercice grecs et latins dans une série inépuisable et dont la seule gradation est de passer d'une version de Valère Maxime à une version de Velleius Paterculus, on fait recommencer dans une dernière classe, avec plus de raffinement, ce qui a été fait si amplement déjà dans les classes antérieures. C'est ce qu'on appelle intensifier la culture. Je crois qu'il y a là une illusion profonde, et qu'on ne se rend pas compte combien ces exercices, dont la lourdeur est d'ailleurs écrasante et dangereuse, démoralisent et découragent les élèves. Ce qu'on fait de nouveau dans cette année nouvelle, on pourrait très bien le faire dans une Faculté. Et ce qui n'est pas nouveau, il ne faut pas le refaire; les élèves sont blasés et je dirai de la rhétorique supérieure ce que vous avez entendu dire tout à l'heure des mathématiques spéciales.

Tels sont les points essentiels que je voulais traiter. Je veux pourtant rétablir un oubli touchant les causes pour lesquelles on n'obtient pas dans nos lycées de meilleurs résultats. J'ai dit que nos classes sont beaucoup trop nombreuses. J'ajouterai qu'elles sont trop longues. Je considère comme définitivement acquis par la psychologie contemporaine que l'attention est chose instable. Exiger des jeunes élèves, à partir des classes de

grammaire, une attention soutenue de deux heures — car on en est revenu à la durée de deux heures, — c'est dépasser les forces de l'adolescent.

M. le Président. Pourquoi les professeurs sont-ils tous partisans de ce système?

M. Andler. Ils disent que la classe d'une heure et demie ne donne pas de bons résultats et concluent que celle de deux heures en doit donner de meilleurs. En réalité, la classe de deux heures et celle d'une heure et demie ne donnent ni l'une ni l'autre de bons résultats, parce qu'elles sont trop longues. Moins les résultats sont bons, plus on allonge la classe : c'est un cercle vicieux. On a le tort de consulter la commodité des professeurs, au lieu de consulter des physiologistes et des psychologues, dont l'avis sur cet abus des classes trop longues serait probablement unanime. Avec un système qui combine une trop grande variété de matières avec un travail trop prolongé, on développe de véritables *maladies de l'attention.* Dès treize ou quatorze ans, nous brisons le ressort intérieur des esprits; et nous avons ainsi ces classes indifférentes et veules par surmenage, que nous connaissons. Au lieu d'une classe de deux heures, il faut faire deux classes de cinquante minutes séparées par une récréation; on aurait ainsi cent minutes bien employées.

M. Marc Sauzet. On ne fait pas toujours la même chose pendant ces deux heures : les exercices sont variés.

M. Andler. Puisqu'on les varie, on pourrait aussi les interrompre. Mais même dans les classes où l'on fait un cours suivi, où la besogne, souvent très lourde, doit être abattue dans un temps limité, on ferait mieux d'interrompre quelques minutes l'attention.

M. Marc Sauzet. Vous avez peut-être raison.

M. Couyba. Au moment où l'enseignement moderne et le classique réclament chacun une plus grande part d'étude de langues vivantes, pensez-vous que dans les Facultés et à la Sorbonne cet enseignement soit suffisant? Ainsi il y a un seul professeur de littérature étrangère à la Sorbonne et il est remplacé par un chargé de cours.

M. Andler. Oui, l'enseignement supérieur est mal desservi et le personnel est insuffisant. Je supplée, mais partiellement et temporairement, à sa conférence de préparation aux examens un professeur souffrant, M. Lichtenberger. J'ai à ma conférence 100 élèves dont les uns préparent l'agrégation, les autres la licence, d'autres le certificat d'aptitude. Ce sont trois programmes différents. Il est cependant impossible au professeur de parler en vue de ces trois examens à la fois. A Paris, on a dû déjà renoncer à préparer le certificat d'aptitude. Mais je crains que pour les deux examens qui restent la division du travail ne soit vraiment insuffisante.

M. le Président. Ceci est en dehors de notre enquête.

M. Andler. Oui, mais je répondais à la question de M. Couyba.

M. Marc Sauzet. Ainsi, la meilleure méthode pour apprendre le latin et le grec, ce serait d'intensifier cette étude et de la faire en trois ans, à partir de la troisième. Il serait possible de faire de même pour les langues vivantes. Ne serait-ce pas excéder les forces humaines pendant ces trois ans, et que ferait-on avant?

M. Andler. Je ne vois que des raisons sociales, des raisons de prudence, pour conserver les classes élémentaires. Il faut craindre de refouler vers l'enseignement libre les élèves de ces classes qui ne consentiraient pas à aller à l'école primaire. En elles-mêmes, ces classes élémentaires des lycées ne se justifient pas, et je serais d'avis de les supprimer, s'il était possible. Je reviendrais à un système gradué en trois cycles, enseignement primaire, primaire supérieur et secondaire. Par une sélection qu'il appartiendrait à l'État de préciser, on choisirait les élèves pouvant continuer leurs études.

M. Marc Sauzet. Et l'enseignement secondaire commencerait à la troisième?

M. le Président. Oui, l'enseignement secondaire supérieur commencerait là.

Personne n'a d'autre question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur Andler, de votre intéressante déposition.

Dépositions des délégués de l'Union du Sud-Est des Syndicats agricoles. M. Émile DUPORT, président; M. GUINAND, vice-président.

M. le Président. Monsieur Duport, vous êtes président de l'Union du Sud-Est des Syndicats agricoles, dont M. Guinand est vice-président?

M. Guinand. Et en même temps président de la Commission supérieure de l'enseignement agricole de notre région.

M. le Président. Vous avez exprimé le désir d'être entendus; du reste, nous avions déjà pensé à vous convoquer. Nous avons consulté les grandes Sociétés agricoles, la Société des agriculteurs de France, la Société nationale d'encouragement et la Société nationale d'agriculture.

Nous serons heureux de vous entendre.

M. Duport. Le programme de la Commission vise surtout l'enseignement secondaire. Je vous apporte donc ici, non pas une déposition, non pas un programme, mais l'expression d'un désir des Associations agricoles que nous représentons.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, je vous apporterai peu de faits; s'il s'agissait de l'enseignement primaire, il en serait autrement. Nous pourrons, tout à l'heure, vous indiquer des résultats intéressants, qui feront comprendre ce que nous demandons pour l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne cet enseignement, nous voudrions voir la Commission rechercher s'il ne serait pas possible de donner, dans l'enseignement moderne, une plus large part à l'éducation agricole. Dans d'autres pays, particulièrement en Angleterre, dans la plupart des écoles, même d'un niveau relativement élevé, on donne beaucoup plus de place à l'enseignement agricole. Cependant, ce pays est un pays industriel par excellence, au point qu'on peut dire que l'agriculture n'y existe guère. En Allemagne, où la science agricole est beaucoup plus développée, on agit de même; l'Amérique vient d'entrer dans cette voie. En Angleterre, on ne fait de l'enseignement vraiment supérieur qu'à Oxford et à Cambridge, où l'on dirige les intelligences d'élite. Je n'oserais pas aller jusqu'à demander qu'il y eût dans l'enseignement moderne une bifurcation menant à un diplôme spécial de l'enseignement agricole. Mais, si nous tenons compte des habitudes françaises, d'après lesquelles tout enseignement doit être terminé par une sorte de constatation, peut-être la Commission aurait-elle à examiner si, malgré le nombre déjà si grand des diplômes, il n'y aurait pas lieu d'en donner un spécial comme conclusion à l'enseignement agricole et à ses applications, en dehors de celui des écoles professionnelles.

M. le Président. Qu'entendez-vous par enseignement agricole? Est-ce un enseignement théorique ou un enseignement professionnel?

M. Duport. Je suis très aise de votre question; j'allais l'aborder. Comme le disait M. Andler, qui déposait avant moi, il ne faut pas chercher uniquement à faire des professeurs. On a déjà créé en France des écoles agricoles où l'on donne un enseignement agricole complet; permettez-moi de dire : trop complet. Ce n'est pas cela que nous venons vous demander; nous voudrions que l'enseignement moderne dirigeât du côté de l'agriculture les jeunes gens pour leur faire connaître les choses gricoles, mais non pas du côté du professorat. Des professeurs d'agriculture, nous commençons à en avoir assez, peut-être même plus qu'il n'est nécessaire. Ce n'est pas qu'il n'y ait beaucoup de choses à enseigner; mais, ce très grand nombre de professeurs ne correspondant pas à une nécessité évidente, les jeunes gens qui ont passé par l'Institut agronomique ou les grandes Écoles de Montpellier, Grignan et autres, reviennent avec des données théoriques sans doute intéressantes; ils forment une élite particulière, mais ne transforment pas pratiquement les éléments agricoles de la nation.

Nous voudrions que les élèves reçussent dans l'enseignement moderne des notions générales d'agriculture, et, là, j'aborde un sujet un peu délicat, devant une Commission parlementaire qui n'a jamais eu à s'occuper que de l'enseignement par l'État. Je voudrais, et c'est ce qu'il y a peut-être d'un peu particulier dans notre communication, je voudrais qu'il

fût fait appel pour la vulgarisation de cet enseignement aux Associations agricoles et, dans une certaine mesure au moins, que cet enseignement ne fût pas uniquement théorique.

Je comprends très bien que vous ne pouvez pas constituer autant d'écoles d'agriculture que vous avez de collèges ou de lycées.

M. le Président. Il faudrait avoir des fermes dans les lycées; ce n'est plus de l'enseignement secondaire.

M. Henri Blanc. C'est de l'enseignement primaire et professionnel.

M. Marc Sauzet. On apprendra l'histoire naturelle, la physique et la chimie aux jeunes gens; ce sont des notions très utiles pour l'agriculture; mais on ne peut pas transformer les lycées et collèges; il n'est pas possible d'y enseigner comment se manie une charrue.

M. le Président. Vous touchez à une question que nous pourrons examiner, la question de savoir dans quelle mesure l'enseignement secondaire peut avoir des tendances professionnelles.

Croyez-vous possible d'introduire dans nos lycées et collèges un élément technique agricole?

M. Duport. J'ai commencé par vous dire que la question que j'avais à traiter ne rentrait pas absolument dans le cadre de vos travaux, je m'en rends parfaitement compte; cependant je suis absolument convaincu, contrairement à l'opinion de ces messieurs, qu'il est possible, sans entrer dans l'enseignement strictement professionnel, de donner plus d'ampleur aux questions de l'agriculture. Je crois pour ma part que, surtout dans l'enseignement moderne, il est possible de développer chez les jeunes élèves autre chose que des idées ne touchant absolument qu'à l'histoire, aux sciences et qu'il est possible de leur donner des notions, sinon strictement agricoles, du moins qui leur rendront de grands services. Ainsi la chimie, la physique, l'histoire naturelle; il y a là des notions qui sont d'ordre général, je le veux bien, mais qu'on pourrait diriger dans une voie plus spécialement agricole, et ce serait le moyen de faire que certains hommes, qui sont appelés à vivre par exemple de leurs terres ou à diriger de grandes exploitations, ne soient pas tellement novices qu'ils ne sachent pas ce qu'il y a à faire, et cela, afin qu'ils ne soient plus soumis à la nécessité de passer par les écoles professionnelles dont vous parlez. C'est là du reste un grand danger, parce que, quand on envoie les enfants dans ces écoles spécialisées, ils deviennent des théoriciens purs et se croient tout de suite devenus professeurs; ils ne veulent plus retourner aux champs, ils encombrent les bureaux des chambres et des Ministères pour demander des places qui n'existent pas.

Au surplus, le résultat est là pour le démontrer, car, si j'ai bien lu un compte rendu officiel publié dans les journaux sur les résultats de l'enseignement agricole spécial, il en ressort que la plupart des jeunes gens élevés par les soins de l'État à l'aide de bourses ne sont pas retournés à la pratique des champs et sont encore sans emploi.

Je crois véritablement que, dans les masses profondes de la population, vous trouverez cette préoccupation qu'on fait trop de bacheliers, que l'obsession du baccalauréat est devenue une cause de faiblesse dans la vie de la nation. J'apporte donc tout simplement une idée, un désir de nos populations, c'est que, surtout du côté de l'enseignement moderne et sans spécialiser au point de vue professionnel, chose en effet fort difficile, il faudrait donner plus d'ampleur aux études se rattachant par quelque côté à l'agriculture, de manière que, sortant du collège, un homme fût capable de faire quelque chose en agriculture sans avoir à passer par une école professionnelle.

M. Guinand. Nous voudrions qu'on entrebâillât une porte.

M. le Président. A l'heure actuelle, vous trouvez que nulle part dans les établissements publics on ne donne une préparation efficace à l'agriculture, parce que dans les lycées et collèges on n'a pas la préoccupation de l'agriculture et que dans les écoles spéciales on fait plutôt des professeurs que des praticiens.

Mais est-ce que les collèges ne font pas des expériences dans ce sens?

M. Guinand. J'ai eu à présider cette année-ci une session d'examens dans un collège libre pour des élèves de philosophie, presque tous bacheliers, qui nous demandaient à passer notre examen du second degré. Je dois dire qu'ils étaient très bien préparés au point de vue de la chimie, de la physique, de la détermination des plantes et des maladies. Je leur

avais apporté une série de documents qu'il leur a fallu analyser, du phylloxera, de l'oïdium, etc. J'ai été véritablement très enchanté de voir ces jeunes gens, d'un esprit ouvert, répondre très bien à ces questions, et leurs professeurs me disaient, il y a peu de temps : « De toutes les classes que nous leur faisons, les classes d'agriculture sont celles qu'ils acceptent avec le plus de plaisir. »

Mais il est incontestable qu'à l'heure actuelle, à prendre la nation tout entière, il y a un mal dont nous nous souffrons, c'est que notre agriculture française est déprimée; qu'à côté de nous on fait des progrès immenses et que nous ne suivons pas le mouvement. Et il est impossible qu'il en soit autrement, parce que l'esprit des jeunes gens est absolument tourné d'un autre côté par l'enseignement secondaire; il faut avoir une conviction et une obligation profondes pour faire de l'agriculture en France, — tout détourne les jeunes gens de l'agriculture.

M. le Président. Monsieur Duport, est-ce que l'école primaire supérieure, avec les divisions qui ont eu lieu en ces dernières années en enseignement industriel, commercial et agricole, ne répond pas à votre désir?

M. Duport. Oui et non. D'abord, il y a peu d'écoles primaires supérieures et il y a dans cet enseignement quelque chose d'incomplet, le manque d'instruction pratique. Dans cet ordre d'idées, nous avons déjà, par l'initiative privée, et heureusement avec l'aide de certains inspecteurs primaires, pu organiser des encouragements aux instituteurs primaires de l'État et à ceux des écoles libres; nous avons même distribué des récompenses aux enfants et accordé une espèce de certicat libre qui n'est pas sans valeur auprès des propriétaires de nos campagnes. Cette question de l'instruction primaire n'est peut-être pas bien dans le rôle de la Commission, mais je me permets pourtant d'exprimer un désir: Que la Commission, visant la question de l'enseignement primaire au point de vue agricole dans les écoles rurales, puisse porter au Ministre compétent le vœu que j'apporte ici, qu'il soit fait appel aux Associations locales, syndicats ou autres, pour permettre l'enseignement pratique dans ces écoles. Je crois qu'il y aurait de grands résultats à obtenir et les faits sont là pour le prouver. C'est ainsi que, soit par des distributions d'engrais, soit par suite des récompenses dont je viens de parler tout à l'heure, il a été possible, dans l'Union du Sud-Est, d'aider à cet enseignement pratique et de faire passer des examens agricoles à plus de 1.700 enfants au cours de l'année dernière, et j'espère que cette année nous en aurons environ 3.000. Il y aurait donc là possibilité, avec l'aide de nos syndicats, de faire quelque chose qu'il n'est pas possible de réaliser dans les écoles ordinaires du Gouvernement. Grâce à l'appui des propriétaires du sol qui sont dans le voisinage, grâce à leur concours, il est possible d'avoir pour ainsi dire la ferme-école dont vous parliez tout à l'heure, et cela tout à côté de l'école, soit par des expériences pratiques faites dans le jardin sous la direction de praticiens, soit par la visite d'exploitations au dehors.

Il est certain que les instituteurs stimulés par les Associations locales, ayant à leur disposition les moyens dont je viens de parler, donneront bien volontiers cet enseignement. Je n'ignore pas que depuis l'an dernier une note agricole est donnée pour le certificat d'études primaires, mais elle n'arrive qu'avec un coefficient assez faible; de plus, l'enfant, qui, par suite du peu de temps qu'il a passé à l'école ou qui n'a peut-être pas autant de facilité que certains de ses camarades et qui a fait dans la dictée les quatre fautes d'orthographe qui empêchent d'obtenir le certificat d'études, reste exclu du certificat agricole, et cependant l'on peut être bon cultivateur sans savoir la syntaxe.

La Commission pourrait, si ce n'est pas en dehors de son rôle, faire connaître au Ministre compétent combien il serait désirable de voir se réaliser dans tous nos arrondissements ce qui vient de se faire dans l'arrondissement d'Yssingeaux. Il s'y est constitué une Commission sous le patronage du syndicat, composée du président du syndicat, de l'inspecteur primaire, de trois propriétaires et du professeur d'agriculture, et ces éléments en apparence bien divers, qui ne semblaient pas pouvoir concourir à la même œuvre, se sont cependant entendus pour faire passer des examens pratiques d'agriculture aux enfants; or je suis persuadé que de cette manière on obtiendrait des résultats bien plus satisfaisants au point de vue de l'enseignement que si l'on se borne simplement à envoyer les enfants passer leur certificat d'études ordi-

naire au chef-lieu de canton, où on leur posera des problèmes ou de simples questions agricoles; — les candidats sauront peut-être la lettre, mais non l'application.

M. Ermant. Il y a dans beaucoup de départements une mention spéciale d'agriculture, comme il y a une mention de dessin.

M. Duport. Je crois que c'est seulement pour les candidats qui avaient l'ancien certificat d'études; mais, pour le certificat d'études actuel, il n'en est pas de même.

Pour cette année, voici ce qui s'est passé dans le Rhône; ceux qui avaient l'ancien certificat d'études et qui ont demandé à passer l'examen d'agriculture, l'ont passé; nous avons suivi plusieurs examens, nous avons même été appelé par un inspecteur primaire à corriger des copies avec lui en vue de la distribution de récompenses aux enfants.

M. Ermant. Seulement la mention de dessin, pas plus que celle d'agriculture, n'entre dans le calcul des points : ce sont des mentions à côté.

M. Duport. C'est bien ce que je regrette. Ces enfants, qui avaient eu le certificat d'études l'année précédente, avaient tout oublié et leurs copies étaient très inférieures à celles des candidats de l'année.

Il est navrant de voir de telles copies, et comment nos petits cultivateurs perdent rapidement toutes les notions apprises dans les manuels. D'autre part, les enfants qui sont présentés savent encore la lettre, mais ils ne savent absolument pas ce qu'est la chose, ils sont d'une ignorance inouïe au point de vue pratique; ils ont appris des mots au sujet des engrais, du bétail, des plantes, mais ils ne savent absolument pas les utiliser. Si vous n'arrivez pas dans l'école primaire à organiser des visites de fermes et d'exploitations, ce que vous faites actuellement ou rien, c'est absolument la même chose.

M. le Président. Vous touchez le fond de la question, c'est la difficulté de l'introduction de tous les éléments professionnels dans les études.

M. Duport. A l'école primaire, c'est possible; dans l'enseignement secondaire, c'est plus difficile, je le reconnais.

M. le Président. Malheureusement nous ne sommes pas, pour le moment, saisis de cette question de l'enseignement primaire.

Permettez-moi de vous demander si certaines institutions libres, les frères des écoles chrétiennes notamment, ont introduit davantage cette préoccupation dans leur enseignement.

M. Duport. Il est certain que les écoles congréganistes l'ont fait plus volontiers que les écoles de l'État.

M. Marc Sauzet. Cela dépend des régions.

M. Duport. Certains instituteurs s'y étaient prêtés; mais, au bout de trois mois, j'ai reçu d'eux des lettres comme celle-ci : « On m'interdit cet enseignement, et, comme je tiens à conserver ma place, je suis obligé d'y renoncer. »

Si vous ne vous associez pas franchement à ce que l'initiative des Associations agricoles professionnelles peut faire, vous n'arriverez à rien dans l'école primaire.

M. Marc Sauzet. Vous n'ignorez pas la raison de la retraite de ces instituteurs, c'est que certaines de ces Associations ont pris une couleur politique.

M. Duport. Je proteste énergiquement et je tiens à ce que ceci soit consigné au procès-verbal : il n'y a pas l'ombre d'idée ou de préoccupation politique dans les Associations agricoles que je dirige, et moi qui, depuis onze ans, consacre ma vie à diriger les Associations agricoles du Sud-Est, je déclare qu'il ne s'y fait pas et qu'il ne s'y fera pas le moindre acte politique tant que j'y serai.

Je n'ai jamais eu qu'un but et un désir : aider au bien national; en vous apportant notre concours, je vous apporte un concours précieux; si vous le refusez, vous en aurez la responsabilité. Je ne suis animé par aucune autre préoccupation. Je n'admets donc pas qu'on vienne nous donner une couleur politique...

M. Marc Sauzet. Je répète, également, pour que cela figure au procès-verbal, que certaines Associations — je ne sais pas si ce sont celles qui obéissent à votre direction — prennent une couleur politique; et les instituteurs sont invités, avec raison, à ne pas accepter les directions de ces Associations.

M. le Président. Voulez-vous, monsieur Duport, continuer votre déposition?

M. Duport. Je n'ai rien à ajouter après des observations de la nature de celles que je viens d'entendre; je n'ai qu'un regret, c'est d'avoir apporté des renseignements que je croyais utiles et je suis désolé d'avoir eu

à défendre les intentions qui m'ont amené devant vous, comme les intentions qui nous ont fait vous offrir un concours bien désintéressé.

M. le Président. Permettez-moi de vous dire que la Commission vous a accueilli au contraire avec sympathie. M. Sauzet a fait une observation qu'il était de son droit de faire, mais nous n'avons pas de discussion à engager avec les personnes qui sont devant nous...

La politique se mêle à tout, nous ne le savons que trop; mais nous ne mettons pas en doute vos intentions.

Vous pensez donc qu'il y aurait avantage à ce que l'instruction primaire fût, dans les campagnes, orientée vers la pratique de l'agriculture?

M. Duport. Je le crois absolument, et, puisque tout à l'heure vous m'avez demandé si les congrégations et les frères entraient dans cette voie, je réponds : C'est certain, et vous aurez de ce côté précisément une concurrence regrettable qui viendra une fois de plus augmenter ce qui divise tant les Français dans cette grave question de l'enseignement; tandis que, si le concours que nous vous apportons était accepté, aussi bien dans l'une et l'autre école, sans autre intention que le développement de l'instruction pratique des enfants des agriculteurs, sans aucune idée ou préoccupation de l'ordre de celles qu'on indiquait tout à l'heure, on arriverait à un bon résultat; je crois donc véritablement que, si l'on n'entre pas franchement dans cette voie, ce sera une nouvelle cause de faiblesse pour les écoles primaires de l'État.

Si je viens vous demander de vouloir bien faire entendre quelques paroles dans ce sens, c'est que les écoles primaires de l'État sont bien souvent seules dans les communes de nos campagnes; dans l'Union du Sud-Est dont je m'occupe plus particulièrement, et je ne parle qu'en son nom, nous avons près de 3.000 communes où il n'y a pas d'écoles de frères; il n'y a donc pas là à craindre de concurrence, ni à vouloir chercher une pensée de derrière la tête que nous n'avons pas, puisque, je le répète, nous n'avons que le désir d'être utiles, surtout dans ces petites écoles des campagnes, en permettant d'apprendre aux enfants, en agriculture, autre chose que la lettre.

L'instituteur lui-même sortant de l'École normale, avec l'éducation qu'il y reçoit, arrivant à la campagne pour enseigner l'agriculture, n'est pas apte à pouvoir donner un enseignement pratique, il n'en a ni les moyens ni les ressources.

Nous vous apportons, grâce à l'initiative privée et aux Associations, le moyen de le faire; c'est à vous d'accepter notre concours, nous le donnons bien volontiers; mais, si jamais on le refuse à l'école communale et si on l'accepte à l'école libre, il ne faudrait pas qu'on nous accusât d'avoir fait œuvre de parti.

M. le Président. Monsieur Guinand, avez-vous quelque chose à ajouter à la déposition de M. Duport?

M. Guinand. Je n'ai rien à ajouter, sinon que pour l'enseignement secondaire il me paraîtrait fort intéressant que des Français, qui en définitive sont propriétaires, dans une très large mesure, du sol français, qui seront appelés certainement à diriger des exploitations, fussent préparés à ce travail. On nous demande d'aller à l'étranger, aux colonies; il faut que les enfants puissent trouver une porte entrebâillée et que quelque part on leur dise : « Il existe quelque chose qui s'appelle l'agriculture. »

A l'heure actuelle, toutes les études sont tournées dans un autre sens. Je crois que, l'expérience étant faite, il y a possibilité de donner aux enfants quelques notions qui leur montreront qu'après avoir terminé leurs études, après avoir passé leur examen, ils pourront s'orienter de ce côté. Mais il faut qu'ils le sachent, et ils ne le savent pas; il faut qu'on leur donne ce goût, et on ne le leur donne pas.

Je suis le premier à déclarer que les études scolaires, qui sont la base générale, le ciment, le béton, sont indispensables; il faut mettre le béton et construire quelque chose dessus. Mais il faut entre-bâiller cette porte, parce qu'en somme tous les Français ne sont pas destinés à faire des ingénieurs et des commerçants, et le sol français est abandonné et diminué. Par conséquent, nos impôts vont avoir un rendement moindre, si le sol français n'est pas cultivé comme il le faut dans le sens des progrès modernes.

Je crois qu'on rendra un service considérable à la nation en tournant une partie des intelligences de ce côté, et je suis convaincu que, si nos jeunes gens français s'appliquaient à ces études avec autant d'intensité qu'ils en mettent à préparer Polytechnique, Saint-

Cyr, Normale, etc., nous arriverions à des résultats merveilleux.

M. le Président. Cette orientation sera d'autant plus facile que les établissements d'enseignement secondaire seront plus près des population rurales; les collèges pourront plus facilement s'y prêter et tout cela se résumerait à donner plus de souplesse à notre programme d'études et à permettre aux localités d'adapter l'enseignement aux préoccupations régionales.

M. Guinand. Et nos Associations libres se mettraient à leur disposition.

M. le Président. Il y a des collèges qui l'ont déjà tenté.

M. Guinand. J'ai envoyé une circulaire aux inspecteurs d'Académie, instituteurs, etc. Il est incontestable que nous avons rendu un véritable service à l'État en lui rendant possible ce que seul il n'aurait pas pu faire.

M. le Président. L'Université ne doit pas vivre sur elle-même et elle doit accepter tous les concours sincères, je l'ai dit moi-même en ouvrant les travaux de la Commission.

M. Duport. Le recteur de Chambéry est entré dans la voie et nous demanderions que cela se fît partout.

M. le Président. Vous n'avez plus rien à ajouter, messieurs?...

Nous vous remercions de votre déposition.

Séance du mercredi 1er *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. BEDOREZ.

M. le Président. Monsieur Bedorez, nous vous remercions d'avoir répondu à notre appel; vous êtes inspecteur de l'Académie de Paris, chargé de la direction de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine. Vous avez été auparavant proviseur à Nancy, puis à l'École Monge?

M. Bedorez. J'ai été directeur des études à l'École Monge, puis inspecteur d'Académie, ensuite proviseur du lycée de Nancy; j'étais inspecteur d'Académie avant d'entrer à l'École Monge.

M. le Président. Vous avez reçu le questionnaire de la Commission. Nous vous écouterons avec intérêt sur les points que vous désirez traiter.

M. Bedorez. Je voudrais d'abord faire une observation au sujet de la diminution du nombre des élèves dans les lycées; elle tient en grande partie à des circonstances extérieures sur lesquelles je n'ai pas besoin d'insister. Il y a à cette diminution des raisons politiques et religieuses; on oublie que la neutralité est observée dans les lycées de la manière la plus complète et la plus large; les enfants y apprennent la tolérance. Il y a aussi un peu de vanité de la part des parents qui veulent éviter à leurs fils le contact avec la nouvelle clientèle des lycées; il y a enfin le désir de trouver pour les enfants dans d'autres établissements de belles relations qui pourront leur être utiles plus tard, dans la vie. A cela, nous ne pouvons rien que tâcher de faire mieux encore.

J'appellerai d'abord votre attention sur le régime des lycées. Il faut ici distinguer le régime de l'internat et le régime du lycée lui-même. En ce qui concerne l'internat, on me semble avoir perdu de vue les conditions essentielles de son fonctionnement : il est fait pour les familles qui ne peuvent recevoir leurs enfants le soir et sont obligées de les confier à des personnes qui les remplacent en tout; or elles ne peuvent pas confier leurs enfants à un mécanisme administratif, si perfectionné qu'il soit. Il est nécessaire que le directeur de

l'internat en soit le maître pendant le temps de l'internat proprement dit, c'est-à-dire pendant le temps où les enfants demi-pensionnaires ou externes sont rentrés dans leurs familles, du soir au matin. Pour cette période, il est indispensable que le directeur de l'internat ait toute l'autorité qui correspond à sa responsabilité. Il ne faut pas qu'il soit amené à s'abriter, vis-à-vis des familles, derrière les règlements ou l'intervention d'autres personnes : les familles n'admettront jamais cette autorité anonyme; elles sont mécontentes, quoiqu'elles ne le disent pas toujours, quand elles ne trouvent pas devant elles une personne responsable.

Cette autorité doit s'exercer sur le personnel et sur l'administration : les maîtres, qui sont les représentants du chef de l'internat auprès des enfants, doivent être choisis par lui, pour qu'il puisse être responsable de ce qu'ils font; elle doit s'exercer non seulement sur les personnes, mais sur les choses ; il faut que le chef de l'internat qui veut apporter quelque amélioration dans les détails de l'organisation intérieure ne soit pas arrêté par des règlements trop étroits ou par l'intervention de fonctionnaires qui représentent le règlement à côté de lui.

M. le Président. C'est une question de budget.

M. Bedorez. Je demande que le proviseur soit libre dans la limite des crédits qui lui sont alloués. Ce n'est souvent pas une question de dépenses qui l'arrête : une grande amélioration n'entraîne parfois qu'une petite dépense. Il ne faut pas que le proviseur soit lié par des règlements qui peuvent être bons dans un établissement et mauvais dans un autre. Il y a bien des questions où le proviseur est seul bon juge, par exemple les questions d'hygiène, de propreté. En somme, il faut que l'internat public remplisse les mêmes conditions que l'internat privé ; il faut que les familles trouvent devant elles, je ne saurais trop y insister, non pas une machine administrative, mais une personne en qui elles aient confiance.

En ce qui concerne le régime du lycée proprement dit, abstraction faite de l'externat, je crois qu'on pourait y apporter quelques améliorations. Dans l'Université, on considère toujours que l'élève normal, c'est l'externe libre ou le pensionnaire. Les économes comptent surtout les pensionnaires ; dans la répartition des exercices, on se préoccupe plutôt des externes libres. Dans l'enseignement privé, le plus souvent, il n'y a pas d'externes libres, tous les externes restent dans l'établissement toute la journée. En réalité, c'est ce type, externe surveillé ou demi-pensionnaire, qui devrait être le type normal. Les élèves de cette catégorie sont au lycée de huit heures du matin à sept heures du soir, c'est sur eux qu'on peut exercer l'action la plus efficace; les exercices devraient être distribués en vue du nombre d'heures d'études dont ces élèves disposent et non pas en vue du nombre d'heures de travail que l'externe libre peut donner dans sa famille. C'est l'externe libre qui devrait être considéré comme l'exception et non pas l'externe surveillé et le demi-pensionnaire. Je ne crois pas fondée l'objection qu'on pourrait faire en disant que les familles n'aiment pas le système de l'externat surveillé, puisque les externes libres sont plus nombreux. Si les familles n'aiment pas l'externat surveillé, ce n'est pas parce qu'il coûte plus cher, car la clientèle de l'externat surveillé se recrute surtout dans les familles les moins aisées; c'est parce que l'organisation de l'externat surveillé est défectueuse sur certains points : les demi-pensionnaires et les externes surveillés, en raison de leur petit nombre, sont distribués par groupes qui ne correspondent pas toujours aux classes auxquelles ils appartiennent; c'est pour des raisons budgétaires qu'on procède ainsi. L'Administration supérieure dit à celle du lycée : « Vous avez trois cent soixante élèves présents à l'étude; cela vous fait dix divisions de trente-six élèves et vous les répartirez ainsi. » Forcément, avec ce système, il arrive que les élèves d'une même classe se trouvent placés dans des études différentes et que dans une même étude sont parfois réunis des élèves appartenant à quatre ou cinq classes.

En second lieu, les répétiteurs changent trop dans les études; on est souvent guidé, pour la réglementation intérieure, par des considérations étrangères aux élèves. On a établi la nécessité pour les répétiteurs d'assister à certains cours; on leur a assuré un certain nombre d'heures consécutives de liberté; il n'est dès lors pas rare de voir des élèves passer du matin au soir sous la direction de trois répétiteurs, qui ne peuvent pas suivre d'assez près leur travail. Les enfants rentrent chez

leurs parents le soir sans que leurs devoirs soient finis; le lendemain, ils sont punis pour ne pas les avoir terminés, et les familles se disent: « Ce n'est pas la peine que nous laissions nos enfants à l'étude, puisqu'on ne les y surveille pas; » ce qui d'ailleurs est une exagération.

Il est nécessaire que les enfants soient divisés en groupes aussi homogènes que possible; à la tête de chaque groupe doit être un répétiteur qui, sous aucun prétexte, ne sera remplacé pendant les études de la journée. Cette règle établie, je ne verrais pas d'inconvénient à ce qu'on associe les professeurs et les répétiteurs à l'administration du proviseur. En réalité, dans les lycées d'une certaine importance, celui-ci agit rarement seul; il consulte le plus souvent ses collaborateurs immédiats, qu'il réunit quotidiennement dans son cabinet, censeur, surveillants généraux, économe. Il y aurait des avantages à ce que les professeurs et les répétiteurs fussent associés, eux aussi, à la direction; si les assemblées de professeurs et les Conseils de discipline ne produisent pas tous les résultats qu'on pouvait en attendre, c'est parce que ces réunions ne sont ni assez régulières ni assez fréquentes; dans ces conditions, les professeurs ne collaborent pas avec l'administration, ils la critiquent; ils discutent les mesures prises, au lieu de délibérer sur celles qu'il conviendrait de prendre.

Pour me résumer, il faut que le proviseur ait toute autorité en ce qui concerne l'internat, c'est-à-dire de sept heures du soir à huit heures du matin; il faut que, dans la journée, les enfants soient groupés de façon homogène, sous la direction de répétiteurs qu'aucune considération ne ferait changer. La question de la liberté à assurer aux répétiteurs se trouverait résolue, par le fait même que l'internat serait mis à part; il y aurait deux personnels, un pour la journée et un pour la nuit. Les répétiteurs ou professeurs adjoints (on pourrait leur donner ce titre) seraient libres pendant les classes et une partie des récréations; ils ne seraient jamais de service le soir et la nuit, en sorte que la question de leur liberté se trouverait résolue.

J'insiste sur ce système, parce que je l'ai vu appliqué à l'École Monge; nous en étions satisfaits; nous avions deux personnels de répétiteurs : celui de l'internat qui prenait son service le soir et le quittait le matin, et celui de la journée qui n'était jamais suppléé dans son service.

M. le Président. Comment recrutiez-vous ces deux personnels?

M. Bedorez. Dans l'enseignement privé, on fait comme on peut; nous, nous le recrutions facilement. Pour le personnel de l'internat surtout, le recrutement était facile, et il le serait partout, surtout dans toutes les villes de Faculté, puisqu'on pourrait prendre pour ce service de nuit des jeunes gens qui, dans la journée, auraient toute liberté pour suivre les cours et travailler.

M. le Président. Quelle situation faisiez-vous à ces jeunes gens?

M. Bedorez. 300 francs par an, mais ils avaient la table, le logement, et ils étaient libres de travailler toute la journée.

M. Blanc. Ne pourrait-on pas, pour les lycées, comme pour les collèges de jeunes filles, charger les municipalités de recruter et de régler ce personnel d'internat?

M. Bedorez. Les internats de jeunes filles sont municipaux; ce ne sont pas des internats d'État.

M. Couyba. On pourrait transformer les internats d'État en internats municipaux.

M. le Président. Les villes ne s'y prêteraient peut-être pas.

M. Bedorez. Certainement. Et puis, il y aurait encore, dans ce cas, à faire intervenir une autre autorité que celle du chef d'établissement. Les considérations qui seraient mises en ligne ne seraient pas toutes pédagogiques. Pour l'internat, il faut toujours en revenir à cette idée, que les familles veulent avoir devant elles quelqu'un qui soit responsable.

M. le Président. Pour en revenir à votre idée, les répétiteurs d'internat vous restaient-ils longtemps?

M. Bedorez. Jusqu'à ce qu'ils aient obtenu les grades qu'ils recherchaient.

M. le Président. Et les répétiteurs de la journée, où les preniez-vous?

M. Bedorez. Nous les recrutions sans nous préoccuper de leurs grades et nous leur assurions des avantages pécuniaires suffisants par des augmentations périodiques. Nous en avons eu ainsi qui sont restés très longtemps à l'École et dont nous étions très satisfaits.

M. le Président. Et ils avaient autorité sur les élèves?

M. Bedorez. Oui, en général. Mais les maîtres avaient de l'autorité sur les élèves parce que nous-mêmes nous avions de l'autorité sur les maîtres. Nous les soutenions, mais nous exigions d'eux une grande exactitude et une surveillance de tous les instants.

M. le Président. Comme préfet des études, vous vous occupiez des études?

M. Bedorez. J'étais directeur des études classiques et je m'occupais de tout ce qui concerne l'enseignement et la discipline.

Voilà pour l'organisation. En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, un des gros défauts de l'enseignement secondaire, à mon avis, c'est qu'il est trop séparé de l'enseignement primaire. Le primaire et le secondaire ne se connaissent pour ainsi dire pas. Cela a les plus grands inconvénients à tous les points de vue; d'abord au point de vue du recrutement des élèves. On a donné aux classes élémentaires des lycées un programme spécial, sans se préoccuper assez, à mon sens, de le mettre d'accord avec celui des écoles primaires. En théorie, je le sais, si l'on prévoit qu'un enfant de six ans fera plus tard des études secondaires, on peut employer dès le début, pour son instruction, d'autres procédés que s'il doit quitter l'école à onze ans : dans ce dernier cas, il doit avoir acquis à cet âge un certain nombre de connaissances qui lui seront nécessaires dans la vie; au contraire, s'il doit prolonger ses études, on se préoccupe surtout de le préparer à acquérir ultérieurement des connaissances plus étendues. Mais je crois que cette distinction est contraire à la notion actuelle de l'enseignement d'État; elle n'est pas démocratique. On ne peut pas établir une distinction parmi les enfants de six ans, entre ceux qui doivent faire nécessairement des études secondaires et les autres. Les instituteurs disent quelquefois que les enfants des écoles primaires sont plus forts que ceux de même âge des lycées, parce que, dans les lycées, on n'a pas cherché à leur apprendre quelque chose, on les a plutôt préparés à apprendre. Les enfants des écoles primaires ont sur certains points une supériorité apparente qui, une fois qu'ils sont dans l'enseignement secondaire, se traduit par une infériorité réelle, sinon très grande, au moins gênante pour tout le monde. Des élèves préparés de façons différentes sont une entrave à la bonne direction des classes. Pour certains enseignements, celui des langues vivantes, par exemple, cette diversité des programmes a les plus grands inconvénients : dans les classes élémentaires des lycées, on enseigne ces langues pendant trois ans; à l'école primaire, il n'en est pas question.

Il serait nécessaire, au point de vue du recrutement, d'avoir une base commune pour les deux enseignements, primaire et secondaire; ce serait quand l'enfant serait arrivé à l'âge de onze ou douze ans que le père de famille serait obligé de prendre parti. A ce moment, il peut savoir s'il a du temps devant lui, s'il est décidé à faire faire à son fils des études qui doivent durer au moins sept ans ou si, au contraire, étant données la situation de la famille et les aptitudes de l'enfant qui ont déjà pu se révéler, il ne devra pas borner son ambition et se contenter d'un enseignement plus rapide et plus pratique. Le père peut choisir alors entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire; encore voudrais-je que ce choix n'eût pas un caractère irrévocable. En effet, un second inconvénient des études secondaires, c'est que, si l'enfant, pour une raison quelconque, est obligé de les interrompre, il se trouve mal armé pour les luttes de la vie; il n'a pas un ensemble de connaissances qui lui permette de se faire une situation; je pense qu'il est nécessaire et qu'il serait facile d'atténuer les conséquences d'une mauvaise orientation initiale des études de l'enfant, j'y reviendrai tout à l'heure.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire classique lui-même, je crois qu'il constitue actuellement un type trop rigide, trop uniforme. L'élève qui veut se préparer aux Écoles du Gouvernement ou aux affaires est obligé de faire du latin et du grec, comme celui qui désire poursuivre des études littéraires. Cette uniformité, qui a été introduite dans les programmes par la suppression de la classe de mathématiques préparatoires et du baccalauréat ès sciences, a d'ailleurs été funeste à certains établissements, au lycée de Nancy par exemple. Cet établissement avait un recrutement facile pour ses classes préparatoires aux Écoles; les classes de mathématiques élémentaires de toute la région lui envoyaient en grand nombre d'excellents élèves, qui remportaient de brillants succès dans les concours d'ad-

mission à l'École de Saint-Cyr et à Polytechnique. Ces élèves avaient des origines très diverses; la classe de mathématiques préparatoires permettait de les grouper, et au sortir des mathématiques élémentaires ils obtenaient le diplôme de bachelier ès sciences comme leurs camarades venus de rhétorique ou de philosophie. En supprimant la classe de mathématiques préparatoires et le baccalauréat ès sciences, on a tari cette source. Les établissements privés ont beaucoup moins souffert de cette mesure, parce que, à raison de ce que leur clientèle est différente, c'était déjà dans l'enseignement classique qu'ils recrutaient le plus grand nombre de leurs candidats aux Écoles.

Il me paraît nécessaire de revenir à deux types d'enseignement classique à partir de la troisième. C'est une erreur de vouloir que les élèves continuent tous le même enseignement jusqu'au bout. On me dira : « Mais c'est la bifurcation ! » Je réponds : Le mot ne m'effraye pas plus que la chose. La bifurcation dont on a dit beaucoup de mal a surtout eu le malheur d'être instituée à un mauvais moment et on l'a rendue responsable des autres mesures prises en même temps. Il faudrait qu'au sortir de la quatrième, les enfants pussent sacrifier ce qui, dans l'enseignement classique, doit leur être le moins utile, et le remplacer par d'autres études. Je ne crois pas qu'il soit nécessaire pour cela de séparer les élèves en deux catégories qui ne se connaîtraient pas; il serait par exemple facile de substituer, pour ceux qui le voudraient, l'étude d'une seconde langue vivante et des conférences scientifiques aux classes de grec, sans leur imposer d'ailleurs un programme scientifique différent ; au point de vue théorique, le programme enseigné actuellement en troisième, en seconde et en rhétorique est suffisant, même pour les élèves qui doivent entrer en mathématiques élémentaires. Ce qui manque à ces élèves, ce sont les applications; quand ils sortent de la rhétorique pour entrer en mathématiques élémentaires, ils ne sont pas suffisamment préparés à ce point de vue des applications; ils n'ont pas fait assez de calcul algébrique et de problèmes de géométrie. Il n'y aurait pas de changement à faire dans les programmes; il suffirait de permettre aux élèves qui ne veulent pas pousser plus loin l'étude du grec, de la remplacer à partir de la troisième par celle d'une deuxième langue vivante et par des conférences de mathématiques, où l'on appliquerait le cours normal sans le charger davantage.

Les élèves, au sortir de la quatrième, auraient donc à choisir entre ces deux formes de l'enseignement classique; mais il faut aussi s'occuper de ceux qui pour une raison quelconque ne peuvent pas poursuivre ces études secondaires; il faut qu'on leur donne le moyen d'acquérir à ce moment et le plus rapidement possible un ensemble de connaissances analogues à celui que donne l'enseignement primaire supérieur. De même il serait bon que l'élève sortant de l'école primaire supérieure, après trois ans, pût continuer à travailler et à perfectionner cet enseignement déjà complet par lui-même, soit en faisant des études commerciales, soit même, si la situation de famille s'est modifiée ou si l'enfant s'est reconnu des aptitudes spéciales, en revenant par une classe de transition vers la section de l'enseignement secondaire où ne s'enseignerait pas le grec.

Il y aurait aussi à se préoccuper de ce que, dans les lycées, la préparation au commerce n'existe pas. A Nancy, par exemple, on a créé une École supérieure de commerce il y a trois ans. Eh bien, le lycée ne peut pas y préparer. La préparation peut se faire à l'école primaire supérieure, qui ne répond pas d'ailleurs à tous les besoins et qui, pour beaucoup de familles, a le tort d'être gratuite. C'est une école privée, dont les études ne sont pas supérieures à celles de l'école primaire supérieure, mais qui a un internat et qui est payante, l'École professionnelle de l'Est, qui a tiré tout le bénéfice de la création de l'École supérieure de commerce, au détriment du lycée, qui n'a rien d'analogue.

M. Henri Blanc. Qui est à la tête de cette École?

M. Bedorez. C'est précisément le directeur de l'École supérieure de commerce. L'institution est montée par actions ; ce sont les actionnaires de l'École qui ont demandé la création de l'École supérieure de commerce et celle-ci a assuré la prospérité de la première. Le lycée a tout de suite perdu quelques élèves. C'est à ce moment-là que j'ai quitté Nancy. J'avais tenté de créer un cours préparatoire, mais c'était difficile avec les éléments que j'avais.

M. le Président. Vous voudriez qu'au sortir de la quatrième les élèves pressés pussent en-

trer dans la vie active munis d'un ensemble de connaissances?

M. Bedorez. Oui, je voudrais qu'ils fussent armés pour la vie. Pour le moment, ils n'ont rien.

M. le Président. Et l'enseignement moderne ?

M. Bedorez. Je n'étais pas partisan de l'organisation qu'on lui a donnée; mais enfin il existe; il faudrait rapprocher autant que possible les programmes de ses trois premières années de ceux de l'enseigement primaire supérieur. Je sais bien qu'on dit que l'enseignement secondaire moderne a un autre but que le primaire supérieur; c'est la culture générale; mais cette culture basée sur le français, c'est bien aussi ce que nous avons la prétention de faire dans nos écoles primaires supérieures. D'autre part, la culture générale basée sur l'enseignement des langues vivantes, c'est à mon sens une erreur. L'allemand et l'anglais ne remplacent pas le latin au point de vue de l'étude de la langue française; on n'apprend pas le français en apprenant l'allemand, comme en apprenant le latin. Je crois d'ailleurs que l'enseignement classique se trompe depuis quelques années en ne se servant plus assez du latin pour l'étude du français. On a voulu apprendre le français comme à l'école primaire. On fait des exercices français qu'on ne faisait pas autrefois. Puisqu'on apprend le latin, on devrait s'en servir de façon à perdre le moins de temps possible.

M. Henri Blanc. Êtes-vous d'avis de commencer le latin de bonne heure?

M. Bedorez. Je ne serais pas d'avis de déplacer le moment où on le commence : pour que le latin soit utile, il faut le commencer quand les études de français ne sont pas avancées. Mais j'admets comme moyen de fusionner les enseignements, que l'élève de l'enseignement primaire supérieur qui veut passer à l'enseignement secondaire fasse du latin tard et rapidement.

M. le Président. Mais, si on a le temps, vous croyez qu'il vaut mieux commencer de bonne heure?

M. Bedorez. Oui.

M. le Président. Et le grec, vous pensez bon de le commencer toujours en cinquième?

M. Bedorez. Oui.

M. le Président. Vous ne craignez pas que ces deux études menées de front se nuisent l'une à l'autre?

M. Bedorez. On ne fait pas de grec intensivement. Les élèves se disent qu'ils n'auront pas grand besoin de grec; pour le latin, l'épreuve est plus sérieuse et l'on travaille davantage.

M. le Président. A l'École Monge, quelle était la règle?

M. Bedorez. On avait commencé par enseigner le latin à partir de la sixième; on l'a reporté ensuite à la septième; le grec commençait en quatrième.

M. le Président. Quels résultats obteniez-vous?

M. Bedorez. On ne savait pas plus de grec.

M. le Président. Mais autant?

M. Bedorez. Oui, c'est-à-dire pas beaucoup.

M. le Président. Cela a un certain intérêt, pour vous surtout, qui voulez une bifurcation à la troisième.

M. Bedorez. Si l'on ne fait du grec que pendant trois ans, on en saura encore moins que maintenant.

M. le Président. Cela dépend du nombre d'heures qu'on y consacrerait. Il semble que nous avons moins à redouter la surcharge que la dissémination des efforts.

M. Bedorez. Je suis absolument de votre avis. On a le tort de trop disperser l'attention.

M. le Président. Voilà un enfant qui apprend en même temps le français, le latin, le grec, l'allemand, l'histoire, l'histoire naturelle et bien d'autres choses. C'est beaucoup.

M. Bedorez. Je n'insisterais pas pour le grec; mais il serait mauvais de commencer le latin après la sixième.

M. le Président. Vous êtes d'avis de conserver l'enseignement moderne, tout en regrettant sa création?

M. Bedorez. Oui, mais avec cette restriction qu'il faudrait tendre à le rapprocher le plus possible de l'enseignement primaire supérieur et faire un cycle qui permît de terminer les études après la quatrième.

M. le Président. Sauf à entrer, si l'on veut, dans les classes de couronnement?

M. Bedorez. Oui, sauf à permettre aux uns de revenir à l'enseignement secondaire avec latin et sans grec, aux autres de faire des études commerciales, aux autres enfin de s'en aller vers la vie active.

M. le Président. Vous supprimeriez la troisième, la seconde et la première modernes?

M. Bedorez. Peut-être. En tout cas, il ne faudrait pas procéder à cette réforme brusquement.

M. le Président. Bien entendu.

Vous ne seriez pas d'avis de donner l'égalité de sanction aux deux enseignements?

M. Bedorez. Je craindrais l'encombrement des carrières libérales; je serais aussi un peu inquiet sur les conséquences d'une pareille réforme pour les établissements universitaires. Je sais que j'ai là-dessus une opinion qui n'est pas celle de la plupart de mes collègues. Ces établissements ont des concurrents; si vous diminuez encore la clientèle classique de l'Université, ce qui serait la conséquence de l'égalité des sanctions, cette clientèle ne sera plus suffisante pour maintenir cet enseignement classique dans certains lycées et collèges. Il restera partout cependant des gens qui désireront une culture classique et qui, ne la trouvant pas chez nous, iront chez les voisins.

M. le Président. Vous mettriez en troisième scientifique les jeunes gens sortant de la quatrième moderne qui voudraient faire des études classiques. Ils commenceraient alors le latin en troisième?

M. Bedorez. Ils le commenceraient dans une troisième de transition.

M. le Président. Vous ne leur permettriez pas de remplacer le latin par une langue étrangère?

M. Bedorez. Ils en apprendraient déjà deux; j'ai proposé de remplacer le grec par une langue vivante.

M. le Président. Alors il y aurait trois langues: deux vivantes et le latin?

M. Bedorez. Oui, une des langues vivantes remplaçant le grec.

M. le Président. Vous ne craignez pas la surcharge?

M. Bedorez. Pour des élèves qui ont fait de l'allemand sérieusement pendant trois ans, la seconde langue vivante est bien plus facile à apprendre que le grec pour qui sait le latin.

M. le Président. Enfin vous tenez à ce qu'on sache le latin?

M. Bedorez. Oui, tout en regrettant que les élèves de l'enseignement primaire supérieur ne puissent actuellement entrer dans l'enseignement secondaire à la fin de leurs études.

M. le Président. Avez-vous quelque autre question à traiter?

M. Bedorez. En ce qui concerne le baccalauréat, je verrais avec regret donner aux établissements d'État la faculté de délivrer des certificats d'études, et cela au point de vue de l'intérêt même de ces établissements. Au premier abord, on pourrait croire que les familles seraient tentées d'envoyer leurs enfants dans les lycées pour éviter le baccalauréat. Mais les professeurs de lycées seraient mis dans la nécessité de faire les choses avec une grande loyauté, comme toujours ils le font d'ailleurs, et, par conséquent, de refuser le certificat à tous les élèves médiocres. Ce seraient autant d'ennemis que les établissements se feraient. Nous savons déjà la difficulté qu'on a à tenir la main aux examens de passage. C'est une lutte avec les familles, qui souvent se termine au désavantage de l'établissement. Les familles préfèrent reprendre leurs enfants plutôt que de leur faire redoubler une classe. Si donc la sanction était plus sérieuse et remplaçait le baccalauréat, ce serait une lutte regrettable avec les familles.

Mais je crois nécessaire que le baccalauréat soit subi devant un jury ayant un caractère essentiellement secondaire. L'examen est passé devant des professeurs distingués, mais qui ne savent pas toujours ce qu'on peut demander à des enfants qui n'ont pas vécu avec eux. On a projeté de former une Commission de professeurs d'enseignement secondaire, présidés par un professeur de Faculté; je demanderais que ce président lui-même ait appartenu à l'enseignement secondaire pour qu'il sache exactement ce qu'on peut obtenir d'un élève. Quand on n'a pas vécu avec des élèves, on est trompé sur la difficulté qu'ils éprouvent à traiter telle ou telle question qui paraissait facile. Je ne verrais pas d'inconvénient à ce que la Commission vînt dans le lycée même, mais il vaudrait mieux que les professeurs du lycée n'en fissent pas partie.

M. le Président. Vous ne voudriez pas faire peser la responsabilité sur le lycée.

M. Marc Sauzet. Seriez-vous opposé aussi au certificat délivré par les professeurs du lycée, si la proportion des élèves qui le recevraient était limitée d'avance?

M. Bedorez. Il faudrait toujours couper la classe quelque part. Il y aurait un premier refusé et un dernier admis. Il y aurait des

protestations. Un lycée souffre beaucoup de ce que tout ce qui s'y passe est connu et exploité. Le moindre incident qui a pu mécontenter le personnel, un élève ou une famille, est grossi, colporté, et l'on en fait une arme contre l'établissement. Cela n'a pas lieu dans les établissements libres : on ne parle pas au dehors de ce qui s'y passe. Au contraire, dans les lycées, le moindre incident de nature à exciter l'animosité contre le personnel est toujours exploité, quelquefois même avec peu de bonne foi.

M. le Président. Le mot « exploité » dit tout.

L'enseignement primaire supérieur a pris à Paris un grand développement ; vous êtes aussi chargé de ce service. L'École Turgot et les écoles analogues donnent-elles de bons résultats?

M. Bedorez. Très bons ; de même pour le collège Chaptal, où nous avons précisément une section primaire supérieure et une section moderne qui marchent parallèlement, se confondent presque. Ce système pourrait être étendu sans inconvénient.

M. le Président. On passe peu, en général, de l'enseignement primaire supérieur à l'enseignement moderne?

M. Bedorez. Les personnels primaire et secondaire ne se connaissent pas assez ; il y a sinon hostilité, au moins séparation, ce qui nuit beaucoup au recrutement des lycées.

M. le Président. Quels moyens pratiques voyez-vous d'y remédier?

M. Bedorez. Il faut rapprocher les programmes et aussi les personnes. Je me rappelle une époque où les professeurs de l'enseignement secondaire allaient dans les écoles normales faire des cours. On se connaissait mieux. Le personnel des instituteurs connaissait mieux les lycées. Je voudrais qu'il se fît une pénétration réciproque. Elle se ferait peu à peu, si l'enseignement primaire servait de base à tous les enseignements comme je le demande, et si les programmes de l'enseignement secondaire moderne se rapprochaient davantage de ceux de l'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Bedorez, de votre déposition.

Déposition de M. Max LECLERC.

M. le Président. Monsieur Max Leclerc, vous n'appartenez pas à l'enseignement, mais vous avez été élève de l'École des sciences politiques, et vous avez reçu la mission d'étudier à l'étranger, notamment en Angleterre, la préparation aux fonctions sociales et, en général, la question de l'enseignement. Vous avez consigné le résultat de vos études dans un livre que nous connaissons bien et qui a été cité à la tribune avant-hier encore.

Vous avez lu notre questionnaire. Voulez-vous nous dire les observations qu'il vous a suggérées?

M. Max Leclerc. Messieurs, comme il vient d'être dit avec beaucoup de bienveillance par M. le Président, si j'ai été appelé à déposer devant vous, c'est parce que j'ai étudié les questions d'éducation dans leurs rapports avec la formation de la société en Angleterre. Ayant à étudier la société anglaise à ce point de vue, j'ai dû faire maintes fois, au cours de l'enquête que j'ai menée et des réflexions qu'elle m'a suggérées, de fréquents retours sur nous-mêmes. Comme c'est de notre société et de notre pays qu'il s'agit aujourd'hui, je demande la permission d'appliquer ici la méthode qui m'a servi de guide à travers la société anglaise et d'apporter le témoignage non pas de quelqu'un qui appartient à l'enseignement, mais au contraire de quelqu'un qui pourra être intéressant par ce fait qu'il n'est pas un professionnel, mais un laïque, et qu'il fera pénétrer dans l'enquête que vous menez l'air du dehors, si je puis m'exprimer ainsi.

Je voudrais donc considérer l'éducation dans ses rapports avec la société française. La question de l'enseignement secondaire est, avant tout, une question sociale. Ce point de vue s'impose au législateur, puisque c'est le législateur qui envisage la question aujourd'hui. Nous subordonnerons donc, pour le moment, toutes les questions pédagogiques de

méthodes, de programmes, sur lesquelles vous serez d'ailleurs abondamment informés, à l'intérêt social.

Si cette enquête doit aboutir à une réforme quelconque, mon sentiment serait qu'il ne faut pas qu'elle aboutisse à une réforme du genre de certaines réformes budgétaires dont on dit qu'elles se suffisent à elles-mêmes, qu'elles sont comprises dans l'intérieur d'un chapitre. L'éducation n'a pas sa fin en soi : elle a ses racines et son sommet dans la société. On ne résoudrait pas la question ou on la résoudrait insuffisamment, si l'on se bornait aux programmes et aux sanctions.

Remontons donc plus haut, et posons-nous cette question : quel est le rôle social de l'enseignement secondaire?

Délimitons d'abord son rôle pédagogique: à ce point de vue, l'enseignement secondaire n'est pas un minimum nécessaire et imposé comme l'enseignement primaire; il n'a pas non plus un champ illimité comme l'enseignement supérieur; il n'est pas utilitaire comme l'enseignement technique : c'est un enseignement de culture générale qui prépare à la vie et non pas à une profession; cependant il ne doit exclure la préparation à aucune profession.

Si donc, — pour en venir au rôle social de l'éducation, — on compare la nation à une armée civile, je dirai que le rôle de l'enseignement secondaire est de former les cadres de cette armée. Cet enseignement doit être accessible à une élite suffisamment nombreuse (et nous verrons que cette élite, il ne peut pas être question de la fermer : elle doit être ouverte à tous); elle doit être assez nombreuse pour remplir les cadres ; d'autre part, elle ne doit pas, autant que possible, attirer plus de candidats qu'il n'y a de places. Par conséquent, si on arrivait par des moyens artificiels à attirer dans l'enseignement secondaire plus d'enfants qu'il ne faut pour répondre aux besoins sociaux, on susciterait une crise sociale.

Il faut, en outre, que l'enseignement et l'éducation s'adaptent par leurs méthodes, leur durée et leurs programmes aux besoins économiques, aux traditions qui sont à respecter et aux traditions nouvelles à créer, en un mot à tout ce qui régit l'évolution de la société.

Donc, si l'idéal de l'enseignement primaire est d'augmenter indéfiniment, jusqu'à la totalité, le nombre de ses élèves, l'idéal de l'enseignement secondaire doit être, au contraire, de borner son ambition quant au nombre, sinon quant à la qualité.

Si, pour la facilité de l'exposition, nous comparons la nation à une armée, nous voyons d'une part les simples soldats : ce sont les ouvriers; les sous-officiers : ce sont les contremaîtres, les employés du commerce et de l'industrie : à ceux-là correspondent l'enseignement primaire et l'enseignement primaire supérieur. Pour encadrer cette armée, il faut des officiers : ce sont d'abord les cadres des professions actives, commerce, industrie, agriculture, pour l'accès desquelles il n'est nul besoin d'un diplôme. A ces cadres devra correspondre un enseignement réel. Cet enseignement durerait jusqu'à seize ans seulement. Ce serait un enseignement secondaire cependant, mais qui permettrait de bonne heure l'apprentissage des professions actives, c'est-à-dire commerciales, industrielles et agricoles. C'est ce qui existe en Allemagne avec les *Real-Schulen*, et en Angleterre avec les *Secondary Schools*.

Enfin pour achever d'encadrer l'armée civile, nous avons les professions libérales, littéraires, scientifiques, et les hautes fonctions publiques : à ces professions donnent accès les grades universitaires ou les écoles supérieures: dans cette division une forte culture est nécessaire, et la durée de l'enseignement secondaire doit y être prolongée jusqu'à dix-huit ans.

Au point de vue social, l'enseignement secondaire doit correspondre aux besoins différents de ces deux divisions: professions actives et productives; professions libérales. De ce qui vient d'être dit on peut donc conclure : 1° qu'il ne faut pas donner l'enseignement secondaire au hasard, à tous ceux qui le demandent; 2° qu'il faut établir deux types d'enseignement secondaire.

On a dit à maintes reprises depuis quelque temps qu'il y avait crise de l'enseignement secondaire en France, en particulier de l'enseignement secondaire public. Tous ceux à qui j'ai entendu prononcer ce mot de crise m'ont paru jusqu'ici se fonder sur des données assez vagues. J'ai voulu rechercher s'il y avait réellement crise, et de quelle nature cette crise pouvait être.

Considérons donc le mouvement général

des lycées depuis 1831, date à laquelle remonte la « Statistique générale de la France». Nous voyons qu'en 1831 il y a 14. 451 élèves. Par augmentations successives et régulières, nous arrivons en 1887 au maximum de 53.816; puis il y a une légère diminution et l'état reste stationnaire à 52.630 en 1897. Le maximum a donc été atteint il y a 10 ans, et on ne s'en est pas éloigné beaucoup depuis.

Dans les collèges, il y avait en 1831, 25.344 élèves en regard des 14.451 des lycées. A ce moment, en effet, les collèges primaient les lycées comme nombre. Le maximum a été atteint, dans les collèges, en 1881 avec 41.280 élèves. Depuis, il y a eu, entre 1881 et 1893, décroissance continue. Les collèges ont perdu près de 9.000 élèves. Depuis 1893, ils sont restés à peu près stationnaires. Mais, pendant ce temps, de 1887 à 1897 en particulier, les écoles primaires supérieures gagnent 7.672 élèves; on peut donc dire qu'il y a eu un mouvement de translation des collèges vers les écoles primaires supérieures. Celles-ci ont gagné ce que ceux-là perdaient.

M. le Président. Ajoutez qu'on a transformé un certain nombre de collèges en lycées. Il y a donc eu un transfert équivalent.

M. Max Leclerc. Oui, on a transformé plusieurs collèges en lycées, mais les lycées n'ont pas de ce fait vu augmenter le nombre de leurs élèves.

Si, dans la même période, on considère le mouvement relatif de l'internat et de l'externat, nous voyons que, dans les lycées, le nombre des internes s'est constamment accru de 1831 à 1887, année qui présente le maximum, non seulement pour la population totale, mais aussi pour l'internat. Il y avait en 1831, 5.463 internes et en 1887, 25.706. Depuis 1887, les lycées ont perdu 5.502 internes. Ils n'étaient plus que 20.204 en 1897.

Pour les externes, au contraire, il y a eu croissance continue dans les lycées depuis 1831 : il y avait à cette époque 8.988 externes ; en 1897, il y en avait 32.426.

En ce qui concerne les collèges, les mouvements de la statistique sont un peu plus complexes. Il y avait dans les collèges, en 1831, 8.481 internes. De 1831 à 1876, les oscillations ont été nombreuses : il y avait 14.000 internes en 1876. Le maximum a été atteint en 1892, avec 16.357 internes dans les collèges. (Vous le voyez, c'est entre les années 1882 et 1887 que gravitent tous les maxima pour les lycées et les collèges.) De 1882 à 1897, il y a eu décroissance continue: en 1897, il n'y avait plus que 12.335 internes dans les collèges.

Pour les externes, toujours dans les collèges, il y a eu décroissance continue de 1831 à 1838, de 16.863 à 13.990 élèves. Il y a eu ensuite croissance jusqu'en 1864. Le maximum a été atteint en 1882 avec 24.882 élèves. Puis il y a eu décroissance jusqu'en 1893 ; maintenant les chiffres restent stationnaires, aux environs de 20.000 externes.

En somme, les variations se résument, pour les lycées, dans une diminution en dix ans, de 1887 à 1897, de 5.502 internes, et dans une augmention de près de 13.000 externes. On constate donc un mouvement de l'internat vers l'externat.

D'autre part, si l'on considère la répartition par nature d'enseignement (lycées et collèges réunis) : l'enseignement classique pour maintenant nous passons de 42.721 en 1877 à 48.970 en 1882, 50.673 en 1888; puis nous descendons à 45.267 en 1893 et enfin à 32.439 en 1897. Il faut dire qu'à partir de 1896 ou de 1897 la statistique a été établie d'une façon un peu différente et que ce fort déchet du classique s'explique en partie ainsi; cependant le mouvement de décroissance a été en continuant.

Pour l'enseignement spécial, au contraire, je vois une croissance presque continue. L'enseignement spécial, à partir de 1892, vous le savez, a changé son nom et ses programmes et est devenu l'enseignement moderne. Le total de ses élèves était de 21.185 en 1877, 22.891 en 1882, puis 21.820 en 1888 et enfin 28.035 en 1893, pour rester à peu près stationnaire à 27.176 en 1897.

Si, revenant à notre point de vue social, nous nous demandons quelle est la place que tient dans la société l'enseignement secondaire, tel qu'il est organisé en France, nous avons à rechercher quel est le pourcentage de la population des établissements d'enseignement secondaire par rapport à la population totale du pays, c'est-à-dire (et c'est là une question que s'était posée la grande Commission d'enquête parlementaire anglaise en 1865), combien il y a d'enfants participant à l'enseignement secondaire par 10.000 habitants. Je vois qu'en 1854, — et je parle de

l'enseignement public et privé réunis, — il y avait en France 31 enfants participant à l'enseignement secondaire par 10.000 habitants, puis 37 en 1865, 41 en 1876, 44 en 1877, 46 en 1892, et 47 en 1897. Vous voyez donc que, de 1854 à 1897, nous sommes passés de 30 élèves de l'enseignement secondaire par 10.000 habitants à 47, qu'il y a eu de ce fait un accroissement régulier et considérable.

Si nous comparons, et ceci va devenir tout à fait suggestif et nous aider à déterminer la nature de la crise dont on parle, si nous comparons les mouvements respectifs de la population de l'enseignement secondaire libre et de l'enseignement secondaire public depuis 1854 (et mes statistiques sont empruntées aux différents rapports des rapporteurs de l'instruction publique et aussi à l'Annuaire de l'Enseignement libre), nous avons une population scolaire totale de l'enseignement secondaire de 110.117 élèves en 1854, et en 1897 un total de 182.221 élèves. Ils se répartissent, en 1854, en 63.657 élèves de l'enseignement libre et 46.460 de l'enseignement public. Ce chiffre de 63.657 est le maximum absolu qu'ait atteint l'enseignement libre. A cette époque, l'enseignement libre possédait les 57 0/0 du total des élèves de l'enseignement secondaire en France, et le public n'en avait que les 42 0/0.

Puis la différence va en diminuant : en 1855, le libre représente 55 0/0, le public 44; en 1876, elle diminue encore : le libre représente 50, 9, et le public 49 0/0. Enfin, en 1887, et c'est la date où nous atteignons le maximum pour notre enseignement secondaire public, nous avons 47 0/0 pour l'enseignement libre et 52 0/0 pour le public. C'est à cette date que le public, pour la première fois, dépasse le libre. Victoire éphémère : depuis 1887, la proportion a été se renversant aussitôt, et le libre a recommencé à primer le public. En 1892, l'enseignement libre représentait 51 0/0 et le public 48 0/0, et enfin, en 1897, le libre représentait 53 0/0 et le public 46 0/0 seulement.

M. le Président. Il faut tenir compte de ce que, dans l'enseignement libre, beaucoup d'établissements qui étaient classés comme primaires ont pris l'étiquette de secondaires pour avoir le droit de présenter au baccalauréat un ou deux élèves par an. C'est là un élément important et qui fausse toutes les statistiques.

M. Max Leclerc. Cependant, si nous prenons les établissements *libres ecclésiastiques* seuls pour suivre leur développement par rapport aux établissements *libres laïques*, — ceci est un élément parfaitement net dans les statistiques, — nous voyons qu'en 1854 les établissements libres laïques représentaient les 66 0/0 du total des élèves de l'enseignement libre, et l'enseignement ecclésiastique 33 0/0 seulement; que les laïques ont été peu à peu en diminuant; qu'enfin, à partir de 1876, il sont diminués très rapidement pour arriver en 1897 à ceci que les établissements libres laïques n'ont plus que 13 0/0 du total des élèves tandis que les établissements ecclésiastiques représentent les 86 0/0.

Si nous comparons, de 1854 à 1897, les mouvements de la population des établissements libres ecclésiastiques seuls par rapport à la population totale de l'enseignement secondaire public et privé en France, nous voyons que la population des établissements libres ecclésiastiques représentait, en 1854, 19 0/0 du total de l'enseignement secondaire, puis 24 0/0 en 1865, 30 0/0 en 1876, fléchissait un peu en 1887 à 29 0/0, rebondissait à 42 0/0 en 1892 et à 46 0/0 en 1897.

De 1887 à 1897, dans les dix dernières années, les établissements ecclésiastiques ont fait des progrès extrêmement rapides : ils ont gagné 17 0/0 du total de la population des établissements d'enseignement secondaire, tandis que les établissements de l'État restaient stationnaires.

Je me résume et je dis : y a-t-il réellement une crise de dépopulation comme on paraît le croire? Je réponds : non, il n'y a pas crise de dépopulation, mais il y a ralentissement normal de l'augmentation du nombre des élèves de l'enseignement secondaire à mesure qu'on approche de l'équilibre entre les besoins sociaux d'une part et les ambitions et les possibilités individuelles d'autre part. Cependant il ne faut pas dire que nous avons atteint le maximum, et je ne le soutiens pas. — Il y a une poussée de concurrence de la part des établissements ecclésiastiques, ce n'est pas douteux; tandis que les établissements publics ne s'accroissent plus guère, les établissements ecclésiastiques en particulier, parmi les établissements libres, s'accroissent rapidement. Il se

produit là un phénomène inverse de celui qui se produit (pour les raisons que vous savez) dans l'enseignement primaire.

Or, je dis que, au point de vue social où nous nous sommes placés, il y a là un véritable paradoxe dont la raison s'étonne et un danger dont notre prévoyance doit se préoccuper. Nous voyons, en effet, dans cette démocratie, se perpétuer par l'éducation et à la faveur d'une étrange inconséquence des lois, contrairement d'ailleurs à l'esprit de nos institutions, de véritables distinctions de classes : au peuple, à tout citoyen qui n'a pas le moyen de payer de sa poche l'instruction de ses enfants, la loi, l'Etat laïque imposent l'école laïque.

Au contraire la bourgeoisie a toute licence de faire élever ses enfants où il lui plaît, elle a le choix entre les établissements laïques de l'Etat et tous les autres dont un grand nombre sont dirigés dans un esprit plutôt contraire à l'esprit même de nos institutions.

Et ce libre choix n'entraîne aucune conséquence légale : l'État laïque et républicain accorde à tous libre accès à toutes les fonctions, quelle que soit leur origine, même s'ils sont imbus par l'éducation d'un esprit hostile à tous les principes sur lesquels il repose.

Il s'ensuit qu'il peut se produire un divorce intime et profond entre la masse de la démocratie et une bonne partie de ceux qui ou l'administrent ou la représentent.

Le remède ne serait-il pas, — et ceci n'engage que moi, naturellement, — de n'ouvrir l'accès des fonctions publiques qu'aux jeunes gens ayant passé au moins quatre ans dans un établissement de l'État, et de ne plus admettre — vous verrez tout à l'heure pourquoi je précise sur ce point — comme externes, dans les établissements de l'État, les élèves des établissements libres? Et alors je dirai : libre aux bourgeois d'envoyer leurs fils chez les Pères, mais libre à l'État de demander des garanties à ses fonctionnaires.

Revenons à l'idée de crise d'où nous étions partis : il n'y a pas, au total, de crise de dépopulation, mais il se produit en effet une crise d'adaptation. Il y a, je vous l'ai montré par la statistique, une tendance générale à abandonner l'externat pour l'internat, à abandonner le classique pour le moderne ou même pour le primaire supérieur qui remplace l'ancien enseignement spécial et le certificat de grammaire.

Le moderne est attaqué vous le savez, quoiqu'il soit en faveur apparente.

La création du moderne s'inspirait des nécessités sociales et économiques nouvelles, reconnues par tout le monde, mais il a été détourné de son but. C'était, ce devait être un enseignement de culture générale donné aux jeunes gens qui se destinent aux professions actives; il a été détourné de ce but, et les causes de cette déviation sont, à mon avis, les suivantes :

Le corps enseignant, l'autorité administrative sont restés maîtres à peu près exclusifs des programmes et des sanctions; les programmes ont été sans cesse grossis, la durée des études est restée trop longue, et enfin nous avons vu naître chez les modernes l'ambition des mêmes sanctions que possèdent les classiques.

D'autre part les laïques, et j'entends par laïques les gens qui n'appartiennent pas au corps enseignant, les laïques sont à tort exclus des Conseils universitaires : tout s'y passe entre professionnels qui, forcément, tournent toujours dans le même cercle, — et cette fatalité n'est pas particulière à la profession de l'enseignement, mais à toutes les professions. — Il y a donc une véritable nécessité d'introduire dans les Conseils universitaires l'avocat de la société et de la famille, l'homme mêlé à la vie du dehors, à la lutte économique, le père de famille enfin, qui n'y ont jamais été entendus. Sinon nous sommes menacés de voir échouer toute nouvelle réforme : l'esprit de corps, les rivalités professionnelles, les traditions seront plus forts que l'intérêt social. Combien de fois avons-nous vu les plus généreux et libéraux plans de réforme aboutir à la création de nouvelles branches d'enseignement, de nouvelles chaires, de nouveaux diplômes?

C'est ici que les représentants de la société, les élus du peuple doivent intervenir en arbitres et décider quelle part doit être réservée à la culture classique traditionnelle, dans quelle mesure il doit être tenu compte des nécessités sociales et économiques modernes dans l'organisation de l'enseignement, et enfin s'il n'est pas indispensable, comme je le disais tout à l'heure, d'intéresser directement, de faire participer activement les pères de famille à l'administration des établissements secondaires, et de leur ouvrir la porte des Conseils universitaires.

En m'inspirant des observations que je viens de présenter je conçois et je trace, à très grandes lignes et en laissant de côté toutes les questions de détails pédagogiques, un projet de réforme qui se caractériserait très rapidement de la façon suivante :

Il y aurait deux branches distinctes de l'enseignement secondaire, l'une qui s'appellerait l'enseignement classique et l'autre l'enseignement secondaire tout court.

L'enseignement classique mènerait les jeunes gens jusqu'à dix-huit ans, le latin serait obligatoire et formerait la base même des études ; le grec, je serais assez disposé à en faire une matière à option, et il y aurait à un moment donné une sorte de bifurcation entre les études littéraires plus fortes et les études scientifiques plus fortes.

Il y aurait des examens de passage sévères et un certificat d'études final : — j'y reviendrai.

Cet enseignement constituerait la préparation non seulement à la vie, mais aux professions libérales, aux écoles supérieures et aux universités ; le baccalauréat redeviendrait un grade d'université, ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être, ce qu'il est dans les universités anglaises, ce qu'il est encore à la Faculté de droit, et il ne serait obtenu que par les gens qui iraient aux universités, qui auraient à faire des études universitaires.

Dans la seconde branche d'enseignement que l'on peut appeler comme on voudra, que j'appelle enseignement secondaire (tout court), les études dureraient jusqu'à seize ans seulement (et ceci je l'expliquerai tout à l'heure). Ce serait un enseignement de culture réellement moderne, mais ce ne serait pas l'enseignement moderne actuel qui est à tendances trop littéraires et de plus beaucoup trop prolongé ; ce serait un enseignement moins étendu et moins chargé, il y aurait moins de matières, mais elles seraient beaucoup plus approfondies ; cet enseignement préparerait vraiment aux professions actives, aux affaires : commerce, industrie, agriculture. Il y aurait, là aussi, des examens de passage sévères et un certificat d'études final.

Donc les jeunes gens qui passeraient par cet enseignement, — ceci à mon avis est essentiel, — pourraient commencer l'apprentissage d'un métier à seize ans ; ils auraient, avant le départ pour le régiment, quatre ou cinq ans devant eux, pour se mettre un métier dans les mains et dans l'esprit ; sans compter que, au sortir du régiment, ils ne seraient plus comme trop de jeunes gens aujourd'hui, sans aucune valeur sociale ; ils rentreraient de plein pied dans la profession où ils auraient déjà des attaches et une valeur.

Maintenant, pour ménager l'ascension possible, parce qu'on m'objectera que les pères de famille ne voudront pas couper les ponts, et placer leurs enfants dans l'enseignement « secondaire », s'ils n'ont aucun espoir de les voir, si leur vocation naît à un moment donné, passer aux professions libérales, — donc pour ménager l'ascension possible du « secondaire » jusqu'à l'Université ou aux écoles supérieures, il faudrait établir un enseignement complémentaire, entre seize et dix-huit ans, qui serait accessible aux sujets tout à fait distingués de l'enseignement « secondaire » accessible à ceux-là seulement qui auraient obtenu une moyenne très élevée au certificat d'études, afin de retenir tous ceux qui seraient portés à se déclasser par vanité pure.

Quant à l'enseignement primaire supérieur, je ne voudrais pas qu'on eût pour lui les ambitions exagérées que l'enseignement moderne a pour soi-même actuellement, et qu'on voulût le détourner de sa voie naturelle : c'est une école de sous-officiers, de contremaîtres, d'employés. Le primaire supérieur ne doit pas avoir la prétention de s'élever toujours, par cette tendance fatale qui s'impose aux institutions bureaucratiques : dès qu'un enseignement réussit, le corps des professeurs de cet enseignement, pour s'élever en dignités et en grades, réclame les mêmes sanctions, les mêmes privilèges, que possède l'enseignement immédiatement supérieur. De même que le moderne est jaloux du classique, le primaire supérieur veut supplanter le moderne. Il faut, au contraire, que le primaire supérieur soit maintenu dans son rôle primaire ; il faut qu'il continue à former des contre-maîtres, des employés, et il ne faut pas lui laisser prendre le rôle et la place du secondaire, sinon il se produirait une nouvelle crise d'adaptation analogue à celle dont nous souffrons aujourd'hui.

Nous avons montré qu'il doit y avoir deux types d'enseignement secondaire. Nous avons montré en quoi ils devraient différer. Voyons quels devraient être leurs caractères com-

muns : pour tous deux il faudrait simplifier les programmes, diminuer le nombre des heures de classes, accroître le nombre des heures laissées au travail personnel, gagner en profondeur de culture pour quatre ou cinq matières fondamentales ce qu'on perdra en surface, et ceci est tout à fait l'opposé de ce qui se pratique actuellement. Cet enseignement devra être une préparation générale à la vie, — et cette réflexion est le résumé de ce que j'ai pu observer chez les Anglais où, s'il est vrai de dire qu'il n'y a rien à leur emprunter comme organisation, attendu que l'enseignement secondaire n'y est pas encore organisé, il y a, comme résultats sociaux, comme expérience de formation des hommes, et comme éducation, au contraire, beaucoup de choses dont nous devons nous inspirer, — un tel enseignement devra être une préparation générale à la vie, et non pas un bourrage en vue de tel ou tel diplôme, ni une course échevelée à travers tous les temps, toutes les littératures, toutes les sciences, comme l'est malheureusement notre enseignement secondaire aujourd'hui.

Il formera ainsi des esprits mieux trempés. Partant, il sera plus facile de former des caractères plus fermes, des volontés plus conscientes; l'éducation, comme l'enseignement, devra préparer à la vie par l'exercice de la libre activité, par le sentiment de la responsabilité, par le développement progressif de la conscience. Pour suffire à pareille tâche, il faut former des éducateurs qui donnent tout leur temps, toutes leurs réflexions à l'éducation, et qui soient réellement responsables de la formation morale des petits hommes qui leur sont confiés.

Or, pour jouer un pareil rôle, l'éducateur doit avoir une grande autorité morale sur l'enfant, une autorité prépondérante. Cette autorité, l'enfant ne la reconnaît guère qu'à celui qui lui donne l'enseignement.

Qu'on me permette de rappeler ce que j'écrivais à ce sujet à propos de l'expérience anglaise :

« Le professeur français est en contact intermittent avec tous ses élèves à la fois, pendant quelques heures par semaine, au cours d'une année scolaire de neuf mois : et c'est tout pour toute la vie. Pendant toute la durée du séjour au lycée, l'enfant passe de mains en mains sans qu'aucune puisse devenir vraiment une main amie. » L'éducation morale par l'enseignement », c'est une belle et noble idée, mais suffit-il de l'avoir exprimée ? De quel côté penchera l'âme faible, inexpérimentée et versatile de l'enfant ? Du côté de la parole ou du côté de l'action ? Qui fera le plus d'impression sur lui, l'enseignement du maître donné solennellement du haut de la chaire à tous en commun, sans intimité vraie, sans réelle pénétration de l'homme par l'homme, ou les exemples qu'il aura sous les yeux à tout moment de la vie, dans la cour, au dortoir, à l'étude, au réfectoire, et les amitiés qu'il liera un peu au hasard des rencontres ? Peut-il y avoir influence morale bienfaisante, éducation du caractère, s'il y a divorce entre le professeur qui enseigne et le maître qui surveille, entre les leçons de la science et les conseils qui doivent être la règle de vie ? Bref, celui qui débrouille les intelligences ne doit-il pas avoir aussi mission de former les caractères ? C'est, au fond, une seule et même tâche, qui doit être confiée aux mêmes mains, si l'on veut qu'elle soit accomplie tout entière. Cette vérité, les Anglais l'ont comprise, et voilà pourquoi ils ont réussi. » (*L'Éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, p. 69.)

Il faut donc que ceux à qui seront confiés les soins de l'éducation aient une action intellectuelle aussi : il faut remettre à de jeunes gradués, — licenciés ou agrégés, — destinés à devenir professeurs, la direction d'études et la direction morale réunies. Il faut que, associé à la tâche du professeur, le directeur d'études participe de sa dignité ; pour l'autorité morale, il faut que, ayant la confiance des pères de famille, il puisse aussi participer de leur autorité, et ceci pourrait se réaliser si chaque lycée ou collège — et toutes les personnes que vous avez entendues doivent être unanimes sur ce point — était autonome dans une large mesure. Il y aurait dans chaque lycée ou collège un Conseil de patronage formé pour moitié de professeurs titulaires élus par leurs pairs, pour moitié de pères de famille âgés d'au moins trente-huit ou quarante ans, anciens élèves du lycée, y ayant passé au moins deux années d'études, fixés dans la région.

Ces pères de famille seraient, pour la première promotion, nommés par l'association des anciens élèves du lycée, et ils pourraient ensuite se renouveler par cooptation.

Ce Conseil serait présidé par le proviseur, qui aurait voix prépondérante.

Il concourt à la nomination du proviseur en dressant une liste de trois noms proposés au choix de l'Administration universitaire; il peut ainsi ne proposer que des hommes connus de lui, ayant des racines dans la région, une influence morale personnelle et ayant fait leurs preuves.

Ce Conseil nomme les directeurs d'études en les choisissant sur une liste dressée par l'Administration universitaire et après exposé des titres du candidat par lui-même.

Ceci obtenu, je crois que, au point de vue de l'éducation, le reste viendra de soi : il faudra, par exemple, relier plus intimement les externes à la vie du lycée en les associant aux jeux, aux exercices physiques des internes.

C'est bien là, dans l'ordre de l'éducation, la réforme essentielle à accomplir; c'est pour avoir réalisé cette réforme, à leur manière, et pour avoir satisfait ainsi à un réel besoin social, que les établissements libres ont si bien réussi, car si nous constatons un mouvement de transfert de l'internat vers l'externat, c'est parce que l'internat, tel qu'il est organisé, ne répond pas aux nécessités de l'éducation.

J'ai là un document extrêmement curieux, c'est la confession d'un abbé, directeur d'études dans un établissement ecclésiastique; je l'ai trouvée dans le numéro du 30 décembre 1898 d'un journal qui s'appelle la *Vie catholique* et qui est comme une sorte d'organe professionnel, destiné à relier entre eux les professeurs libres des établissements ecclésiastiques répartis sur toute la surface du territoire.

L'article, intitulé *Externat des lycéens,* commence ainsi : « Je vais vous écrire d'un trait et un peu au hasard les notes que vous me demandez sur nos maisons.

« Elles portent le nom d'*externats de lycéens.* Nous en avons quatre qui dépendent de la même administration : *Bossuet, Fénelon, Gerson,* à Paris ; *Ozanam,* à Lyon. Les Oratoriens ont fondé depuis quelques années une école semblable près de Notre-Dame, l'école *Massillon,* et tout dernièrement le Père Didon en a également établi une à Passy. »

Et alors cet abbé caractérise le rôle et l'influence de l'abbé :

« L'abbé, qui est le grand responsable, le maître presque absolu, le point de concentration entre les professeurs du lycée, les parents des élèves qu'il voit directement, les élèves, le maître d'études, les répétiteurs et le directeur de l'école, l'abbé, dis-je, déchargé de la surveillance par le maître d'études et de l'instruction par les professeurs du lycée, a toute sa liberté pour diriger le travail des élèves et faire leur éducation. »

Puis l'auteur fait le tableau de l'abbé, directeur d'études, qui se mêle à tous les détails de la vie des élèves :

« Il est toute la journée en contact avec les élèves, il a su gagner leur confiance, il peut *les tourner à son gré.* Il faut dire que dans l'école, il y a, au plus haut degré, le système de la décentralisation. »

Et alors l'auteur montre qu'il y a autonomie absolue de tous les rouages, et qu'on a réalisé un peu ce qui existe en Angleterre, dans les *public-schools.*

« Je ne dissimule pas, dit-il, que c'est une œuvre délicate et difficile à mener. La difficulté vient du recrutement du personnel des directeurs, autrement dit, des abbés. Il faut d'abord qu'ils soient très instruits, qu'ils puissent, aux yeux des élèves, *soutenir la comparaison avec les professeurs du lycée.* »

Vous voyez là une preuve de plus à l'appui de ce que j'avançais tout à l'heure : pour exercer l'action morale, il faut que le directeur d'études qui sera aussi le directeur moral ait une action intellectuelle aussi forte que celle du professeur lui-même.

Et l'abbé termine ainsi :

« Les rapports avec les professeurs du lycée sont très cordiaux : ils s'exercent par des visites, des invitations à déjeuner, des lettres, etc. En moyenne, sur dix il y en a huit qui sont très corrects; sur les huit, cinq bien sympathiques et plutôt religieux. Ils mettent ordinairement une grande bonne volonté à nous faire plaisir.

« Si le système de nos écoles se généralisait, nous posséderions la moitié des élèves de l'Université; si nous prenions un peu plus le chemin de l'École normale, nous aurions une bonne partie de ses professeurs : *le sort de l'instruction publique serait dans nos mains.* »



C'est clair ! Vous voyez maintenant pourquoi je demandais tout à l'heure que l'Etat laïque cessât de jouer un rôle de dupe... un peu complice, en ouvrant ses lycées aux élèves des établissements ecclésiastiques ; sans compter qu'il manifeste ainsi trop ouvertement son dédain de l'éducation. Ne semble-t-il pas dire



actuellement : « Je tiens boutique d'instruction : pour cet article je suis sans rival, nos adversaires eux-mêmes renoncent à la lutte et me donnent leur clientèle ; en revanche, en matière d'éducation, je n'ai pas de prétentions si hautes ; et j'admets fort bien que certains spécialistes ecclésiastiques sont beaucoup plus forts que moi. » — Ne voyez-vous pas tout le danger de cette attitude, et que ce danger qui éclate aujourd'hui met en évidence, avec plus d'éclat que jamais, cette vérité que notre Université a trop longtemps dédaignée : à savoir qu'il ne faut pas séparer l'instruction de l'éducation, et que les deux tâches doivent être réunies dans les mêmes mains ?

Parlons maintenant des sanctions. C'est là une question épineuse qui a pris une place prépondérante dans un grand nombre des dépositions que vous avez recueillies ; on s'est beaucoup préoccupé du baccalauréat. Je crois pour ma part que c'est une question à réserver. Si on ne la réserve pas, si on n'envisage pas la réforme de l'enseignement secondaire en elle-même, on risque de se tromper.

C'est pour avoir poursuivi des sanctions égales à celles du classique que le moderne a manqué son but jusqu'ici chez nous.

Les sanctions doivent être internes et non externes ; elles doivent être la constatation organique des résultats, elles doivent faire partie du développement normal de la vie scolaire ; elles doivent être un aboutissement naturel et non pas une crise finale, brutale et passagère comme le baccalauréat. En un mot je crois que la sanction réelle doit être le certificat d'études, comme il y a le certificat de maturité en Prusse.

L'enseignement secondaire doit préparer à la vie et non pas à tel ou tel diplôme. La crise de l'enseignement secondaire est une crise d'adaptation, une crise sociale : notre enseignement secondaire n'est pas encore parvenu à s'adapter aux besoins sociaux.

Il faut dire aussi que ces besoins, de naturels sont devenus artificiels sous l'action de la loi militaire ; la fameuse question du baccalauréat est, j'en suis absolument convaincu, passée à l'arrière-plan et devenue tout à fait secondaire.

En France actuellement, la sanction définitive des études secondaires, ce n'est plus le baccalauréat, c'est l'exemption de deux ans de service militaire, et je vais vous le démontrer.

La loi militaire de 1889 a supprimé le volontariat et a établi d'autres cas de dispense dont les conséquences sociales et économiques sont infiniment plus profondes.

Pour obtenir deux années de dispense, il ne suffit plus de passer le baccalauréat, il faut être licencié ès lettres ou ès sciences, polytechnicien, centralien, diplômé de l'École des langues orientales, de l'École des hautes études commerciales, des Écoles commerciales et industrielles supérieures, de l'Institut agronomique, de l'École des beaux-arts (médaille d'argent), docteur en droit ou en médecine, etc., etc.

La loi de 1889 a donc poussé à la consommation de diplômes bien supérieurs au baccalauréat, exigeant quatre ou cinq années d'études de plus. Il s'ensuit que l'importance sociale du baccalauréat a sensiblement décru ; le baccalauréat n'est plus un terminus comme autrefois ; il n'est plus recherché pour lui-même comme au temps où il ouvrait le volontariat et où il suffisait à tous ceux qui n'aspiraient pas par vocation à des études supérieures. Aujourd'hui le baccalauréat est un simple échelon qu'on est très pressé de franchir parce qu'il y en a beaucoup d'autres à escalader encore avant l'âge fatal de vingt-six ans : d'où abaissement de l'âge des élèves coïncidant avec l'abaissement du niveau des études.

La réforme de l'enseignement secondaire ne tient donc pas comme autrefois presque tout entière dans la réforme du baccalauréat, elle est dominée par des actions plus hautes et plus lointaines. Le père, qui, dès que son fils a dix ou onze ans, se préoccupe de le faire arriver à seize ans en philosophie, n'a pas en vue sa formation intellectuelle, ni son utilité sociale future, il a en vue le doctorat en droit ou en médecine qui confère la dispense de deux ans de service.

Il faut donc tenir grand compte de cette réaction fatale sur l'enseignement secondaire tout entier, d'une loi qui lui est tout à fait étrangère. Il ne servirait de rien de l'en vouloir isoler, il serait dangereux de ne pas envisager ses effets.

Voyons donc dans le détail, quels sont les effets produits par chacun des cas d'exemption.

Un jeune homme a fait d'assez bonnes

études classiques, il n'a de goût prononcé pour aucune profession, il tient avant tout à ne faire qu'une année de service; le voilà candidat à la licence ès lettres.

Les Facultés de lettres sont actuellement pleines de jeunes gens dans ce cas, qui n'entreront pas dans l'enseignement. Ils ne viennent pas pour participer à la haute culture des Universités, ils subissent la loi militaire. Autrefois ils se seraient contentés du baccalauréat, aujourd'hui ils sont candidats à la licence.

Il y avait en 1875, 149 licenciés ès lettres; il y en a eu 262 en 1888, immédiatement avant la loi, et en 1897 il y en a eu 411 ; remarquons que le nombre des docteurs ès lettres n'a pas varié.

Beaucoup de ces jeunes gens qui se tournent vers les Facultés des lettres, seraient entrés, au sortir du régiment, dans le commerce ou l'industrie : il était temps encore à vingt ou vingt et un ans. Mais une fois licenciés, l'idée ne leur en vient plus, ils sont déclassés : ils sont aspirants fonctionnaires. De guerre lasse, leur famille étant à bout de sacrifices, ils encombrent les avenues des fonctions publiques ; et surtout ils se croient des droits à une place dans l'enseignement. La grande majorité des répétiteurs des lycées et collèges sont licenciés et, pour beaucoup, sans espoir de jamais obtenir une place de professeur.

Quelques licenciés se résignent à entrer sur le tard dans le commerce, à quoi ils ne sont nullement préparés. On les y accepte malgré, non à cause de leur licence : d'où, capital intellectuel mal employé, capital argent dépensé inutilement par la famille, déchet social et économique considérable puisque des hommes doués de facultés au-dessus de la moyenne, malgré des diplômes ou à cause d'eux, entrent dans la vie active trop tard, par une mauvaise porte et dans des conditions inégales.

Si nous nous tournons vers les Facultés de droit et de médecine, combien voyons-nous de jeunes gens qui se font juristes ou médecins uniquement pour obtenir la dispense tant désirée. En ce qui concerne les docteurs en droit, les Facultés en fabriquaient autrefois une centaine par an pour toute la France, et maintenant, depuis 1889, elles en font 250. Est-ce vraiment parce que le besoin se faisait sentir de plus de docteurs en droit? Les avocats, les avoués et les notaires en sont-ils plus ferrés sur leur métier, rendent-ils plus de service à leur clientèle, sont-ils plus aptes à leur profession? J'en doute.

M. Perreau. En réalité la perspective de la loi militaire n'a fait qu'augmenter le nombre non pas de nos étudiants, mais de nos licenciés qui poussent au doctorat.

M. Max Leclerc. Pour la médecine il y avait 590 docteurs en 1875, 591 en 1891 avant que la loi eût pu produire ses effets, et 1.202 en 1897.

Ainsi les Facultés de médecine fabriquent en 1897 exactement deux fois autant de docteurs qu'en 1884. La population ayant augmenté dans des proportions très faibles, que deviendront tous les médecins qui se sont faits médecins pour éviter deux ans de service? Les besoins de la population n'on pas doublé en treize ans; bien loin de là.

A l'École des langues orientales, la situation est tout à fait étrange : en 1884, avant l'intervention de la loi militaire, cette école comptait 38 élèves réguliers, et ce nombre suffisait aux besoins; en 1892, immédiatement après la loi, le flot commence déjà à s'y porter : 66 élèves; puis ce nombre double en un an : en 1893, il y en a 120; et enfin en 1898, l'École atteint le total fantastique de 372 élèves : c'est-à-dire que le nombre de ses élèves a décuplé en quatorze ans, passant de 38 à 372. Je vous demande si ces jeunes gens qui vont prendre là quelques notions de persan, de grec moderne, d'arménien, d'arabe ou de javanais, le font parce qu'ils seront consuls, drogmans, professeurs, traducteurs, ou parce qu'ils se fixeront dans le pays dont ils auront commencé d'apprendre la langue; non, c'est parce qu'ils cherchent la dispense de deux ans de service militaire.

Je vous citerai le cas d'un jeune homme que je connais. Je le rencontre il y a quelques années avec un gros livre sous le bras, — je savais qu'il était attaché au Musée Social, — c'était un livre d'hindoustani; je lui demande quel rapport a l'hindoustani avec les questions sociales, il me répond : je suis, en effet, élève d'hindoustani à l'École des langues orientales en vue du service militaire. Je le revois quelque temps après, il n'était plus question d'hindoustani... il venait d'être dispensé pour raison de santé.

A l'École des beaux-arts vous voyez le même phénomène d'afflux artificiel se produire : de

586 candidats à l'entrée en 1890-1891, nous passons à 830 en 1896-1897; et, à la sortie, il y avait 20 dispensés en 1890, et en 1897, il y en avait 78.

Je vous demande, comme pour les médecins, si les besoins sociaux ont augmenté dans une proportion équivalente ou si, au contraire, il n'y a pas là un effet de déclassement très net.

A l'Institut agronomique, la situation est presque aussi extraordinaire qu'à l'École des langues orientales. L'Institut agronomique forme des ingénieurs agronomes, et je ne crois pas que notre agriculture ait besoin d'un nombre infini d'ingénieurs, elle a surtout besoin de gens qui apprennent l'agriculture par la pratique; il y avait 32 candidats à l'Institut agronomique à l'entrée en 1876; et en 1893, peu de temps après le vote de la loi militaire, il y en avait 348; et en 1896 il y en a encore 312. Le nombre des admis est passé de 26 en 1876, à 88 en 1885, et à 94 en 1894; enfin le nombre des diplômés est passé de 40 en 1890, à 76 en 1896.

A l'École centrale, phénomène analogue: en 1889, avant l'application de la loi militaire, il y avait 376 candidats, et en 1896 ce chiffre monte à 721. Et je vous demande si notre industrie a, d'après les chiffres que vous savez, si elle a profité en quoi que ce soit de cet afflux vers les écoles spéciales.

Si nous nous tournons vers l'École des hautes études commerciales et vers les divers établissements d'enseignement commercial supérieur, nous trouvons également des chiffres très curieux. A l'École des hautes études commerciales, il y avait en 1887 avant la loi militaire, 68 candidats à l'entrée, dont 67 admis et 21 diplômés à la sortie.

En 1897, nous trouvons 229 candidats à l'entrée (135 admis) et 101 diplômés à la sortie.

Je demande encore si notre commerce a besoin d'un pareil état-major de jeunes gens qui terminent leurs études à vingt-trois ou vingt-quatre ans. L'Institut commercial de Paris avait une existence fort modeste: on y comptait 10 candidats à l'entrée en 1891. La loi militaire, en conférant la dispense aux diplômés, a donné à l'Institut commercial un essor extraordinaire: en cinq ans, de 1891 à 1896, on voit grossir de 10 à 88 le nombre des candidats à l'entrée; et en quatre ans, de 1892 à 1896, le nombre des diplômés dispensés passe de 13 à 33.

Je conclus:

Il est démontré que la loi militaire a poussé à l'instruction spéciale et supérieure, particulièrement commerciale et industrielle. Et cependant notre commerce et notre industrie n'ont cessé de perdre du terrain, si on les compare au commerce et à l'industrie de l'Allemagne qui n'a pas poussé à la consommation des mêmes diplômes. En Allemagne, tout en obtenant des résultats militaires au moins égaux, la loi n'a pas entravé le progrès économique qui est prodigieux depuis quinze ans.

En France, sous une apparence trompeuse d'encouragement aux études spéciales, la loi militaire a nui profondément au commerce et à l'industrie, en reculant indéfiniment l'âge de l'apprentissage. De plus elle a faussé nombre de vocations, elle a jeté dans certaines carrières dites libérales, une foule de jeunes gens qui se seraient tournés naturellement vers les professions productives.

Enfin (M. Brouardel, doyen de la Faculté de médecine de Paris, en est réduit, pour expliquer l'augmentation prodigieuse du nombre des étudiants, à dire que le grand nom de Pasteur a jeté sur les études médicales un éclat tellement vif, qu'il a attiré vers elles une multitude de candidats éblouis), — cela je l'ai entendu de mes oreilles, — enfin la loi militaire a engagé; — et ceci au point de vue social est également très grave, — a engagé à des dépenses disproportionnées de temps et d'argent, un grand nombre de familles qui, entre trois ans de service et cinq ou six ans d'études coûteuses, choisissent la seconde alternative: d'où déchet pour elles de capital argent; pour la société, déchet par manque à produire de jeunes activités qui sont paralysées jusqu'à vingt-quatre ou vingt-cinq ans.

Voyons ce qui se passe en Allemagne: l'Allemagne a conservé le volontariat, ouvert par le certificat d'études secondaires, c'est-à-dire par le certificat de maturité qui s'obtient au sortir des gymnases classiques, des real-gymnases et, depuis 1892, des *Ober-Real-Schulen*.

M. Henri Blanc. Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'avoir été jusqu'à la classe de *prima*? Je crois qu'il suffit d'avoir été jusqu'à la classe de *tertia*.

M. le Président. Non, le privilège du vo-

lontariat est donné aux classes inférieures et l'examen de maturité n'est pas nécessaire.

M. Max Leclerc. Depuis 1892, les *Ober-Real-Schulen* ont vu augmenter dans de grandes proportions le nombre de leurs élèves, parce que, depuis cette date, les *Ober-Real-Schulen* donnent accès au certificat de maturité, qui donne droit au volontariat. (Voir *Rev. Int. de l'Enseig.*, 1892, I. 378-379.)

Mais ce que je veux faire ressortir ici, c'est qu'en Allemagne la loi militaire n'a pas d'exigences au delà de l'enseignement secondaire; l'exemption de deux ans de service ne s'y achète pas par de longues et coûteuses études. Les jeunes gens sont disponibles plus tôt pour l'action civile.

Enfin l'Allemagne a cet avantage encore sur nous que, grâce à sa population surabondante, elle a un grand nombre de gens dispensés de ce fait qu'ils sont inutiles (*Ersatzreserve*) : ils étaient 36.000 dans ce cas l'an dernier — 36.000 qui peuvent chaque année au sortir de l'école se consacrer entièrement à l'activité commerciale, industrielle ou agricole!

On voit quels ont été, quels sont les effets économiques et sociaux de notre loi militaire, je n'y insisterai pas. Mais cet exposé s'imposait parce qu'il montre clairement que ce qui hante l'esprit des pères de familles et des jeunes gens, ce n'est plus comme autrefois la nécessité du baccalauréat, clef de toutes les carrières, mais c'est, au-dessus et au delà, le désir, le besoin d'obtenir, par un moyen *quelconque*, la dispense de deux ans de service, c'est dès la huitième la chasse à la dispense, où se dissipe une part considérable du capital d'activité et d'argent des classes moyennes de ce pays.

On voit donc bien que la loi militaire agit directement sur les études, quoique à longue échéance, qu'elle ne saurait être passée sous silence, et que si le législateur se contente de réformer en lui-même notre enseignement secondaire, il aura forgé un instrument sinon nouveau, au moins d'une autre forme et d'une meilleure trempe peut-être; mais que, dès le lendemain cet outil, si bien trempé qu'il soit, sera faussé à son tour, déformé, et détourné de son emploi naturel par l'action irrésistible de la loi militaire, si elle doit continuer à agir comme elle agit aujourd'hui.

M. le Président. Ces réflexions sont très intéressantes, mais nous ne sommes pas maîtres de la loi militaire. Entrevoyez-vous un moyen de parer à ces inconvénients que vous signalez si bien?

M. Max Leclerc. Le moyen serait de renoncer à certaines dispenses ou même plutôt à toutes. Ayons le courage de le dire; ou bien il ne faut dispenser personne ou bien si l'on maintient les lois de dispense il ne faut pas que les lois de dispense soient des lois de déclassement.

L'institution du volontariat d'un an aurait pu, elle pourrait être excellente, en France comme en Allemagne: mais on l'a faussée aussitôt après l'avoir prise à l'Allemagne, puis on l'a condamnée pour des raison d'égalité. On s'est privé ainsi d'un moyen commode d'atténuer les effets économiques et sociaux de la loi militaire, et on l'a remplacé par le système néfaste que je viens de décrire. Si l'on n'a pas le courage de revenir au volontariat d'un an, et si l'autorité militaire n'a pas la volonté de tirer bon parti du volontariat au lieu de le tourner en ridicule ou de le traiter en paria militaire, comme ce fut le cas de la première expérience, — plutôt que de voir se prolonger la situation actuelle, j'aimerais mieux que personne ne fût dispensé et que tout le monde passât deux ans sous les drapeaux (et beaucoup n'y passeraient que dix-huit mois).

Pour conclure, je répète qu'il ne faut pas oublier qu'une réforme de l'enseignement, qui est une réforme sociale, subit des actions et des réactions multiples dont un certain nombre sont faciles à distinguer et que j'ai voulu déterminer ici.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Leclerc, de votre déposition.

DÉPOSITIONS de MM. **MANGIN**, *professeur au lycée Louis-le-Grand;* **AUBERT**, *professeur au lycée Charlemagne;* **BILLAZ**, *professeur au lycée Buffon;* **Hermann DIETZ**, *professeur au lycée Buffon;* **PINLOCHE**, *professeur au lycée Charlemagne;* **REYNIER**, *professeur au lycée Louis-le-Grand.*

M. le Président. Monsieur Mangin, le nombre des professeurs qui ont demandé à être entendus par la Commission étant considérable, nous vous prions de vouloir bien indiquer sur quels points du questionnaire vous avez fixé votre attention.

Vous êtes professeur de sciences naturelles au lycée Louis-le-Grand et membre du conseil supérieur de l'instruction publique?

M. Mangin. Messieurs, les délégués de l'Enseignement secondaire du conseil supérieur ont discuté en détail le questionnaire que vous nous avez envoyé. J'indiquerai en passant les points sur lesquels l'accord s'est établi entre nous.

Je n'insisterai pas sur la question de statistique, vous êtes certainement renseignés par ailleurs.

Permettez-moi cependant de signaler à votre attention un fait important : c'est l'accroissement considérable du nombre d'établissements libres congréganistes qui donnent l'enseignement secondaire depuis la création de l'enseignement moderne.

En 1889, les établissements des frères n'exposaient pas dans la classe de l'enseignement secondaire. Or, cette année, parmi les demandes qui sont parvenues au comité d'admission de la classe 2, il en est un certain nombre qui sont significatives : M. Regnault, président des maisons d'éducation chrétienne, demande à exposer, au nom de près de cinq cents établissements d'instruction secondaire ; d'autre part, le frère Antonius, au nom des supérieurs des frères maristes, de l'instruction chrétienne, des supérieurs du Sacré-Cœur, de la doctrine chrétienne, de la Croix-de-Jésus, de la Sainte-Famille, de Saint-Gabriel, formule une demande analogue. Enfin, le supérieur de l'Institut des frères de l'école chrétienne, le frère Gabriel-Marie, demande aussi une place dans l'exposition de l'enseignement secondaire.

Voilà un résultat qui, rapproché des données statistiques que vous possédez, ne peut pas manquer de vous frapper, si vous remarquez que l'enseignement donné par ces établissements est presque exclusivement moderne. Dans ces établissements, qui ne sont le plus souvent que des établissements primaires supérieurs, il a suffi que le directeur fût bachelier pour pouvoir transformer sa maison en établissement secondaire sans même accomplir le stage que l'on exige pour l'ouverture d'une école d'enseignement secondaire classique.

Et remarquez qu'il est formellement interdit aux établissements d'enseignement primaire supérieur de l'État de préparer au baccalauréat moderne. Cette constatation m'amène à formuler les observations suivantes. L'enseignement moderne, ayant été conçu dans le but d'offrir aux élèves qui ne veulent pas apprendre le latin, une forte culture fondée sur l'étude du français, des langues vivantes et des sciences, sera faussé si la préparation au baccalauréat, qui est le gage de ces fortes études, peut être réalisée par des procédés en quelque sorte mécaniques, dans la dernière période des classes primaires supérieures.

Or ceux qui ont pu assister aux expositions ont pu voir quelle supériorité les établissements congréganistes ont acquise dans ce genre d'enseignement qui relève surtout de la « pratique du bourrage ». On se préoccupe avant tout d'assurer à l'enfant un diplôme quel qu'il soit. Ce n'est pas là l'idéal de l'enseignement secondaire.

Régime des lycées et des collèges.

Je n'insisterai pas sur le mode de recrutement des chefs d'établissement, les procédés employés actuellement sont variés, les solutions qu'on nous proposera sont plus variées encore.

Bien que des améliorations considérables aient été réalisées, le recrutement des proviseurs et principaux ne donne pas encore les résultats qu'on est en droit d'espérer.

Il y a trop souvent pénurie de candidats, car les professeurs qui ont réussi, qui ont acquis une grande autorité ne sont pas sollicités à entrer dans une fonction où, ils ne recueilleront que des déboires. Le jour où par l'amélioration matérielle et morale de la situation du proviseur et du censeur, vous pourrez donner au professeur un moyen de se distinguer, quand cette fonction présentera quelque intérêt, elle sera recherchée.

Aujourd'hui les avantages matériels des chefs d'établissement sont moindres que ceux des professeurs, ils ont une grande responsabilité sans posséder aucune initiative. S'agit-il d'organiser des conférences, des interrogations destinées à retenir les élèves, à perfectionner un enseignement ; ils sont obligés d'en référer à l'Administration supérieure qui invoque les nécessités budgétaires pour refuser une amélioration indispensable.

Que de fois n'avons-nous pas entendu au sujet de la création d'un cours complémentaire la réponse suivante : l'administration créera le cours quand il y aura des élèves. Résultat : les élèves vont dans la maison congréganiste voisine chercher ce que le chef d'établissement est impuissant à obtenir.

L'autorité du proviseur ou du principal est trop souvent contrariée par l'administration supérieure, quelquefois même, il faut bien le dire aussi, par des influences extra-universitaires. Aussi, pour éviter les ennuis et les réclamations, certains proviseurs, découragés, se gardent-ils de toute initiative, leur principal souci est d'éviter les « affaires ».

Je crois que ce sont là les principales raisons de la pénurie actuelle de candidats. Quand vous aurez des candidats, vous pourrez trouver des hommes et vous pourrez alors demander aux proviseurs d'avoir les mêmes grades que leurs surbordonnés. Je ne crois pas cependant que cette exigence doive être érigée en règle absolue, car on ne devient pas administrateur parce qu'on est agrégé.

Nous sommes unanimes à désirer qu'on remédie aux inconvénients de l'état actuel, par l'amélioration de la situation matérielle du proviseur, de manière à lui permettre de tenir dans la ville où il réside le rang qui convient à ses fonctions. On devrait accorder aux chefs d'établissement plus d'initiative et leur permettre, dans une certaine mesure et sous un contrôle qui serait à étudier, de disposer d'une partie de leur budget.

Il faudrait enfin fortifier leur autorité au point de vue disciplinaire, et assurer leur stabilité de manière à obtenir, dans la conduite de la maison, l'esprit de suite qui manque trop souvent par suite de mutations fréquentes.

Quand ces mesures seront adoptées, les professeurs distingués qui ont acquis de l'autorité consentiront à devenir administrateurs.

Permettez-moi de vous citer un fait qui démontre que, malgré les inconvénients du système actuel de centralisation, il existe néanmoins des chefs d'établissement qui obtiennent de la discipline et ne craignent pas de diminuer leur effectif de quelques unités.

Il s'agit d'un professeur qui changeait de lycée parce qu'il ne pouvait pas tenir sa classe. Le proviseur de l'établissement où le professeur est nommé le fait venir : « Je sais, lui dit-il, que vous ne teniez pas vos élèves. Ne vous inquiétez pas, préparez votre classe et intéressez vos élèves, je me charge du reste ».

Le professeur fit sa classe devant un auditoire silencieux.

Le proviseur avait été énergique, il n'avait pas hésité à exclure deux ou trois élèves.

Voilà donc un professeur qui, admirablement préparé au point de vue scientifique, était encore inexpérimenté dans la manière de tenir sa classe ; dès qu'il s'est senti soutenu par l'administrateur, il s'est ressaisi et il a réussi.

De sorte que le professeur a un intérêt primordial à ce que l'autorité du proviseur soit grande.

Si les maisons religieuses réussissent si bien, c'est parce qu'elles savent choisir leurs hommes et leur laissent une très grande liberté. Imitons-les et nous réussirons comme elles.

Que valent les assemblées de professeurs et de répétiteurs et les conseils de discipline ?

Vous avez beaucoup entendu parler des assemblées de professeurs. Elles n'ont pas donné de résultats parce qu'on n'a pas tenu compte des vœux émis, soit au point de vue de la direction générale des études, soit au point de vue des améliorations à introduire dans le régime intérieur : changement dans

les heures de classe, tableau des compositions, etc.

M. le Président. Vous seriez d'avis de laisser à chaque lycée le soin de régler son régime intérieur?

M. Mangin. Certainement, et si l'on recherchait les délibérations des assemblées de professeurs on constaterait que c'est là un vœu qui a été souvent exprimé.

En ce qui concerne les compositions, par exemple, dans l'Académie de Paris nous recevons le tableau des compositions de toutes les classes et il est interdit d'y rien changer — théoriquement, évidemment. Mais en pratique nous ne le pouvons pas, parce qu'à chaque instant un congé inattendu vient apporter une perturbation dans l'ordre de succession des compositions. Pourquoi toute cette réglementation inutile, alors qu'on pourrait, dans chaque établissement, organiser le tableau, d'accord avec le proviseur et le censeur.

Il y a une foule de détails, de petites difficultés qu'on pourrait laisser à la discrétion des assemblées de professeurs, qui pourraient très bien les résoudre au mieux des intérêts de l'établissement.

A Nancy j'ai connu un proviseur qui, chaque fois qu'il avait une modification à apporter à l'enseignement scientique ou littéraire, réunissait les professeurs et leur disait: Voici ce que nous avons à faire ; jusqu'à présent les choses étaient réglées de telle façon, il serait peut-être préférable de changer de manière de faire. Les professeurs intéressés discutaient avec l'administration et on obtenait des résultats excellents.

Il n'y a pas de difficulté à généraliser ce qui a si bien réussi dans quelques établissements par l'initiative trop rare de certains chefs d'établissement. Quand les professeurs sauront que leurs vœux sont exaucés, ils prendront plus d'intérêt à la maison.

Conseils de discipline.

On a beaucoup médit de ces Conseils.

M. le Président. On dit qu'ils fonctionnent bien?

M. Mangin. Précisément. Les conseils de discipline ont été établis à la suite de la réforme du régime disciplinaire, qui, dans beaucoup d'établissements, a été interprétée comme un abandon de la discipline ferme. En province surtout, certains proviseurs désireux de n'avoir pas d'affaires laissaient péricliter l'autorité des professeurs. Un grand nombre de nos collègues se sont émus et les représentants au Conseil supérieur ont même émis un vœu en faveur du rétablissement de la discipline.

Aussi, au début, les élections aux Conseils de discipline ont-elles ressenti les effets de cette période dans laquelle beaucoup d'administrateurs se sont abandonnés. Depuis quelques années, les élections se sont faites de manière à faire entrer dans les Conseils des collègues décidés à faire de la discipline et, maintenant dans certains établissements, les Conseils de discipline fonctionnent à la satisfaction de tous. Le proviseur a dans ces Conseils un instrument qui fortifie son autorité et que l'on doit conserver. Il conviendrait plutôt d'étendre ses attributions que de les restreindre.

Conseils d'administration de patronage.

Il existe actuellement un conseil ou plutôt un bureau d'administration qui s'occupe de l'installation matérielle du lycée, nourriture des élèves, hygiène, fournitures scolaires, etc.

Il n'existe pas de conseils de patronage.

M. le Président. Nous nous demandons s'il ne faudrait pas fortifier ces conseils en les complétant, en y faisant entrer des professeurs et, d'autre part, quelques anciens élèves du lycée ayant une situation dans le pays.

M. Mangin. Nous sommes assez d'avis d'établir ces conseils à condition qu'ils ne s'immiscent pas dans le régime intérieur. Ils devraient s'occuper d'abord d'assurer le recrutement du lycée, de constituer, dans le milieu où il existe, un courant d'opinion en faveur du lycée.

M. le Président. Ils devraient aussi avoir une fonction importante qui serait de préparer le budget.

M. Mangin. Actuellement, ils ne s'occupent que de la surveillance matérielle, ils n'ont pas à régler le budget. Il serait utile cependant que ces conseils jouissent d'une certaine initiative, car s'ils renferment des notables de la ville, d'anciens élèves, ils auront toute autorité pour indiquer les conférences ou les cours complémentaires dont la création serait nécessaire au point de vue des intérêts de la région.

Régime de l'internat.

La campagne entreprise il y a quelques années par des universitaires aussi bien que dans la presse, a porté ses fruits. Nous voyons tous les jours le nombre des internes de nos lycées diminuer. Cela est fâcheux, car l'internat n'est pas si mauvais qu'on le dit. D'ailleurs nos habitudes ne se prêtent pas à l'établissement des pensions de famille qui sont si nombreuses à l'étranger. Je ne suis pas partisan de l'internat pour les enfants de moins de treize ans, mais à partir de cet âge, il a du bon; il est parfois même excellent et donne aux élèves des habitudes de régularité et de travail que trop souvent ils ne prennent pas dans leurs familles. On pourrait chercher à améliorer ce qui existe : par exemple, au lieu de grands dortoirs, partager ceux-ci en petits compartiments, de façon à laisser à l'élève, non pas liberté complète — il faut toujours exercer la surveillance — mais enfin un petit coin où il pourrait s'isoler.

M. Ermant. On a essayé ce système, mais cela tient beaucoup de place.

M. Mangin. La place ne manque pas : à Louis-le-Grand, il y a 400 places prévues et 170 internes.

Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation?

Nous ne sommes pas partisans de la création de professeurs directeurs. Ce système est appliqué dans certains établissements, à Chaptal notamment. Il ne donne pas toujours de bons résultats, il serait d'ailleurs très onéreux si on voulait le généraliser.

On oublie trop souvent que le professeur fait toujours œuvre d'éducation. Dans sa classe, s'il a de l'autorité, il est un exemple par lui-même. Quand le veut, il suit ses élèves dans la maison, il s entretient avec eux de leurs espérances. il peut agir sur eux pour ramener dans le droit chemin ceux qui s'en écarteraient, et relever les courages chancelants. Cette action s'exerce sans qu'il soit nécessaire que le professeur visite les études ou assiste aux récréations. On a fait dans un rapport officiel (Rapport de M. Bouge sur l'instruction publique) le tableau saisissant du professeur de lycée qui « fuit l'abord fâcheux des parents » et se désintéresse de sa classe aussitôt qu'elle est terminée. C'est là une calomnie qui nous a fait le plus grand tort. En donnant ainsi la plus large publicité à des racontars souvent exagérés on a jeté, sans contrôle, le discrédit sur le plus grand nombre des professeurs qui sont attachés à leurs fonctions, qui s'en acquittent avec conscience et modestie et dont on ne parle pas parce qu'on trouve tout naturel qu'ils remplissent leur devoir.

Situation des répétiteurs.

Il y a là beaucoup à faire. Il semble que nous pourrions adopter une organisation fixe pour les répétiteurs. Leur situation actuelle est mal définie et instable; souvent plusieurs répétiteurs se succèdent dans une même classe, en sorte qu'ils n'ont pas d'action sur les élèves. Il serait préférable d'avoir deux classes de répétiteurs : ceux d'abord qui voudraient se confiner dans cette carrière. Ceux-là pourraient suivre les élèves jusqu'en quatrième, ce seraient les vrais répétiteurs, qui vérifieraient si les leçons sont apprises, qui donneraient des conseils. A côté d'eux viendraient ceux qui se destinent à l'enseignement, qui ont besoin de travailler, mais n'ont pas à suivre les élèves.

Beaucoup d'entre nous pensent qu'il serait fâcheux de suivre de trop près les élèves des classes supérieures; il faut de temps en temps les remettre dans la voie; mais on doit, en général, les laisser travailler eux-mêmes, sinon le bénéfice de l'enseignement sera perdu. C'est pour cela que, si dans les classes inférieures, les répétiteurs de carrière sont excellents pour stimuler le zèle des élèves, dans les classes supérieures, cela a bien moins d'importance. Là, des répétiteurs temporaires suffisent à assurer la surveillance.

M. le Président. Est-ce que les professeurs ont des relations régulières avec les répétiteurs? Y a-t-il entente entre eux pour diriger le travail des élèves?

M. Mangin. Cela se fait dans beaucoup d'établissements.

M. le Président. Et pas dans d'autres?

M. Mangin. C'est une question d'espèce. Les relations des professeurs et des répétiteurs ont lieu dans les assemblées partielles d'une classe seulement, réunies en vue de la lecture des notes trimestrielles, de la fixation des félicitations, des encouragements, des avertissements ou des blâmes. On pourrait rendre ces réunions plus nombreuses, pour que les

professeurs et les répétiteurs formulassent leurs avis, prissent contact, donnassent à chaque élève une note indiquant ce qu'il y a à faire pour le stimuler ou le récompenser.

M. Henri Blanc. Est-ce que les répétiteurs de carrière ne pourraient pas être pris dans l'enseignement primaire?

M. Mangin. Je ne le crois pas, au moins en ce qui concerne l'enseignement classique.

M. Henri Blanc. Je parle des répétiteurs surveillants, qui peuvent devenir plus tard surveillants généraux.

M. Mangin. Il serait préférable de choisir les répétiteurs temporaires des classes supérieures parmi les jeunes gens qui se destinent au professorat; quant aux répétiteurs de carrière, s'ils doivent plus tard devenir des surveillants généraux, il est préférable qu'ils possèdent les titres et les grades de l'enseignement secondaire.

A ce propos on ne fait pas du surveillant général l'instrument qu'il devrait être. Il est trop souvent considéré comme une sorte de policier. On pourrait, en exigeant des grades plus sérieux et en lui faisant une situation convenable, transformer ce surveillant général, de façon qu'il double ou triple le censeur. Sans cesse en contact avec les élèves, notamment au réfectoire, en récréation, au dortoir, il arrive à les connaître et, comme cela se fait d'ailleurs dans certains établissements, il fournit aux professeurs, dans les réunions de classe, des indications générales sur le caractère, la tenue, le travail de chaque élève.

M. le Président. Vous y arriverez difficilement si ce surveillant général n'a jamais enseigné. Il y a une sorte d'autorité qu'on n'acquiert qu'en enseignant.

M. Mangin. Le surveillant général serait ici un répétiteur; d'ailleurs il y a des répétiteurs qui ont sur les élèves une très grande action bien qu'ils n'aient pas enseigné.

M. le Président. Vous lui demandez des grades; mais ce sont des grades nus, en quelque sorte. Tant qu'il n'aura pas enseigné, il n'acquerra pas d'autorité, celle qui s'attache à l'enseignement.

Ne serait-il pas préférable de prendre un directeur d'études qui aurait été dans l'enseignement? N'aurait-il pas une autorité tout autre?

M. Mangin. La proposition vous sera faite; mais je la crois dangereuse. Un directeur d'études qui dirigera les élèves pourra, si c'est un homme à convictions profondes, devenir un directeur de consciences.

M. le Président. Le croyez-vous? Le proviseur aussi, alors?

M. Mangin. Non, parce qu'il n'est pas constamment avec les élèves, et qu'il en voit un plus grand nombre.

M. le Président. Croyez-vous que ce soit l'idéal d'avoir 500 élèves à conduire?

M. Mangin. Il est fâcheux évidemment d'avoir à conduire un trop grand nombre d'élèves, mais c'est là une situation que les familles nous imposent. L'administration cherche à remédier à cet inconvénient par l'établissement des censeurs et des surveillants généraux.

M. le Président. Le censeur est surtout chargé de la surveillance, aujourd'hui?

M. Mangin. Le censeur, tout comme les surveillants généraux, ne devrait pas se borner à la surveillance. Quand il comprend son rôle, et nous connaissons beaucoup de censeurs qui le comprennent ainsi, il doit être un éducateur; c'est lui qui voit le livre des punitions, qui tient à jour le registre des interrogations, il peut acquérir une grande autorité sur les élèves. Il a été professeur et répond bien au type de directeur-surveillant qu'on propose de créer.

M. le Président. Considérez-vous comme bon en principe, que le répétiteur n'ait pas accès au professorat, comme cela tend à être la règle?

M. Mangin. Non, cela est regrettable. Nous avons beaucoup d'excellents répétiteurs qui feraient de bons professeurs; mais il existe aussi des jeunes gens qui sont mauvais répétiteurs parce qu'ils n'entrent dans le répétitorat qu'avec l'intention d'en sortir avec leurs grades de médecine, de pharmacie ou de droit. Ils ne s'intéressent pas à leur fonction, le lycée est trop souvent pour eux l'hôtel qui les héberge pendant la durée de leurs études; cet état de choses est fâcheux. Il faudrait que la plus grande partie des répétiteurs fussent de futurs professeurs.

M. Marc Sauzet. Quel serait le moyen pratique d'y arriver?

M. Mangin. La difficulté est grande à cause du petit nombre de places disponibles. En 1896, il y avait 459 candidats, pour la plupart

répétiteurs, aux chaires de collège et le nombre des places disponibles était de 91 ; le nombre des vacances étant faible, il est difficile de donner satisfaction aux demandés des postulants au répétitorat. On pourrait d'abord réserver aux étudiants ès lettres et ès sciences les places de répétiteur ; ensuite, s'il y avait encore des emplois disponibles, on prendrait des étudiants en médecine, en droit et en pharmacie. Mais il est évident que nous avons intérêt à prendre les jeunes gens destinés à nous rester. Ce serait un moyen de leur donner satisfaction.

M. Marc Sauzet. Il faudrait reprendre les professeurs de collèges parmi les répéteurs.

M. Mangin. Cela se fait; mais il y a des répétiteurs qui ont attendu onze ans avant d'être pourvus d'un poste de professeur.

M. le Président. Il y a trop de répétiteurs pour ces fonctions de professeur de collège ; si nous avions les surveillants dont nous parlions tout à l'heure, nous diminuerions le nombre des répétiteurs aspirants au professorat. On les a multipliés d'une façon excessive : il y a presque partout un répétiteur par douze élèves.

M. Mangin. Cela découle des modifications survenues dans la situation des répétiteurs auxquels on accorde chaque jour de nouveaux avantages. On ne parle que des droits des répétiteurs mais jamais de leurs devoirs. C'est la discipline du lycée, ce sont les élèves qui souffrent des exigences croissantes des répétiteurs. Dans chaque division, il y a souvent quatre répétiteurs qui se succèdent dans le cours de la journée, de sorte que les élèves, passant en des mains diverses, ne sont plus surveillés. Nous demandons qu'il n'y ait pas plus de deux répétiteurs par division.

Régime des grands élèves. — On pourrait leur donner plus de liberté. Au collège de Cluny, M. Duruy avait imaginé pour les bons élèves de troisième et de quatrième année, de sortir sans correspondant. Nous étions un certain nombre dans ce cas ; nous avons profité de cette liberté sans jamais en mésuser. J'estime de même que, dans certains établissements, on pourrait accorder quelque liberté aux grands élèves, sans les soumettre à la discipline stricte des élèves moyens, à la condition, bien entendu, que la surveillance fût exercée de façon discrète et que la répression fût ferme.

Les instructions données en ces derniers temps ont été malheureusement interprétées dans le sens d'un peu de faiblesse.

M. le Président. Ceci nous ramène à la question de l'autorité du chef de maison.

Concours d'agrégation. — Ceux d'entre nous qui ont fait partie des jurys des concours d'agrégation savent que ces concours sont excellents dans la forme et dans le fond. Mais depuis quelques années, il y a eu exagération du caractère scientifique des épreuves au détriment du caractère professionnel, à tel point que l'agrégation est devenue essentiellement une préparation à l'enseignement supérieur. Or ce n'est pas là son véritable caractère. Il faut lui conserver le titre de grade essentiellement professionnel. On devrait toujours introduire dans les jurys un ou deux représentants de l'enseignement secondaire.

Un autre inconvénient résulte des mutations fréquentes des membres des jurys. Autrefois, le jury était immuable, et les candidats préparaient les questions en vue de la réponse à faire à M. X ou M. Y ; c'était un inconvénient. Maintenant les jurys changent trop souvent : un professeur n'y reste parfois que deux ans ; ce n'est pas assez pour se pénétrer des traditions et donner au concours son véritable caractère.

Je ne crois pas qu'il y ait autre chose à faire pour le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. *Utilité d'un stage dans les universités.* Nous n'avons pas bien compris le sens de cette phrase.

M. le Président. C'est M. Lavisse qui a indiqué cette idée : il voudrait que les jeunes agrégés, au lieu d'être envoyés de suite dans un lycée, fussent mis dans une université pour y faire un stage, de façon à apprendre leur profession. Il y aurait un enseignement pédagogique à l'université et en même temps le stagiaire ferait une classe dans un lycée.

M. Mangin. Nous avons discuté cette solution, nous ne sommes pas partisans de l'adopter. Nous sommes un peu hostiles à la pédagogie enseignée. Celle que nous connaissons, c'est celle que fait chaque professeur dans son enseignement ; nous sommes sceptiques sur celle qui est enseignée, parce que ceux qui

l'enseignent ou bien n'ont jamais passé par l'enseignement secondaire et ne connaissent pas les élèves, ou bien ceux d'entre eux qui ont passé par les lycées étaient incapables de tenir leur classe. (*Sourires.*)

M. Henri Blanc. Sous le régime antérieur au décret de 1881, il y avait un stage dans les lycées ?

M. Mangin. Il y aurait lieu d'étudier la question et de voir dans quelle mesure on pourrait faire intervenir dans les notes d'agrégation les notes de stage.

M. le Président. On répond que le concours d'agrégation est devenu un tel concours d'entraînement que les jeunes gens ont besoin de tout leur temps et ne pourraient pas professer.

M. Mangin. La question est en effet très complexe et mériterait d'être étudiée avec soin. Je me borne à renouveler ma protestation au sujet de la préparation pédagogique donnée par les professeurs de l'enseignement supérieur qui n'ont jamais exercé dans l'enseignement secondaire.

Enseignement classique et moderne.

Permettez-moi de vous donner mon appréciation à titre individuel comme ayant appartenu à l'enseignement spécial.

J'ai fait mes études dans l'enseignement spécial, d'abord au collège de Cluny, puis ensuite à l'École normale de Cluny.

J'ai débuté dans l'enseignement à Nancy comme professeur dans l'enseignement spécial, puis, après avoir pris tous mes grades dans l'enseignement classique, j'ai été nommé professeur de sciences naturelles au lycée Louis-le-Grand. J'ai donc été professeur d'enseignement spécial pendant plusieurs années.

Je crois qu'on a eu tort de constituer l'enseignement moderne. On a supprimé l'enseignement spécial qui donnait d'excellents résultats, qui permettait aux jeunes gens qui se destinaient au commerce et à l'industrie de sortir du lycée après avoir reçu des notions générales, et à quinze ou seize ans au plus tard. A ce moment, ils étaient encore assez jeunes, assez aptes à s'assimiler tout ce qui devait constituer leur futur métier. Si parmi ces jeunes gens il y en avait quelques-uns qui fussent très distingués, on les faisait entrer dans l'enseignement classique. J'en connais beaucoup qui sont dans de bonnes situations, ayant passé par Polytechnique et par Saint-Cyr. Après leur troisième année, ils passaient en mathématiques préparatoires et ils ont souvent mieux réussi que les élèves de l'enseignement classique.

J'estime donc que le système de l'enseignement spécial était bon ; il suffisait de l'améliorer. Au lieu de cela, on a commencé par le supprimer, puis on a créé l'enseignement moderne, soi-disant classique, qui dure un an de moins que l'autre. Comme dans la première partie de cet enseignement, on ne pouvait pas employer le latin, on a développé l'enseignement du français, de l'anglais et de l'allemand. Puis, pour établir un parallèle complet avec l'enseignement classique, les auteurs grecs et latins ont été expliqués en français dans les classes correspondantes aux divisions classiques. On a réalisé un progrès au point de vue littéraire, cela n'est pas douteux, car les élèves de l'enseignement spécial étaient très faibles.

Mais si les élèves de l'enseignement moderne sont meilleurs en littérature que leurs devanciers dans l'enseignement spécial, ils ne valent pas, au même point de vue, les élèves de l'enseignement classique. Ils sont bons en sciences parce qu'ils les étudient plus tôt que leurs camarades du classique.

Mais à quoi visent ces élèves ?

Au commerce, à l'industrie ? Quand ils sortent de classe, il est trop tard, on n'en veut plus, parce qu'ils n'ont plus le temps d'acquérir, avant le service militaire, les notions spéciales qui leur manquent. Voilà donc un enseignement soi-disant général qui devrait recueillir toute la clientèle des commerçants, des industriels et des agriculteurs et qui manque à son rôle.

L'organisation défectueuse de l'enseignement moderne a rejeté vers le primaire supérieur une foule de jeunes gens qui peuplaient autrefois les classes d'enseignement spécial.

C'est alors que la question de la sanction s'est posée et l'on veut donner aux deux enseignements les mêmes sanctions, bien qu'ils n'aient pas la même durée.

La clientèle de l'enseignement moderne, ne pouvant pas trouver d'emplois dans l'industrie et le commerce, veut en trouver dans les fonctions libérales déjà encombrées. On vous demandera donc de plus en plus l'équivalence absolue entre les deux baccalauréats.

Pourquoi ne pas conserver à peu près l'ancien enseignement spécial qui était excellent, qui donnait déjà une certaine culture générale tout en tenant compte des nécessités modernes. Un jeune homme, à raison précisément de la complication des procédés de l'industrie, en raison de la nécessité d'aller à l'étranger pour le commerce, ne peut pas se former à vingt ans ; il faut le former à seize ans au plus tard et lui donner un enseignement assez complet déjà à cette époque pour lui permettre ensuite de s'engager dans la voie qu'il aura choisie. Vous me direz : « Mais alors répartissez les élèves en deux catégories : l'une ira dans le spécial, l'autre dans le classique. » Du tout, je veux que les meilleurs élèves, les élèves très distingués de l'enseignement spécial puissent, comme auparavant, trouver dans chaque lycée ou dans un lycée voisin les classes complémentaires qui leur permettront précisément de prouver qu'ils ont réellement une grande valeur; ils arriveront par la même porte que les autres et avec les mêmes grades, et la question des équivalences sera résolue. Par l'établissement de conférences ou de cours accessoires, on donnerait aux cadres trop rigides des types actuels, un peu de souplesse et les échanges d'élèves entre les types d'enseignement différent, impossibles à réaliser aujourd'hui, deviendraient fréquents et permettraient d'utiliser les aptitudes diverses des élèves. Il me semble qu'on donnerait ainsi satisfaction aux desiderata actuels.

Si les réformes sont désirables, il y a lieu d'insister sur le vœu émis par un grand nombre de pères de famille et de professeurs : c'est de voir ces réformes établies progressivement sans à coup, et au fur et à mesure que l'expérience aura justifié leur utilité.

Bien que le système actuel soit défectueux il faut se garder comme on l'a fait trop souvent depuis 20 ans de tout détruire pour reconstruire ensuite ; conservons ce qui est bon dans l'état actuel et attachons-nous à éliminer les défectuosités.

L'autonomie relative qu'on est unanime à réclamer pour nos lycées et pour nos collèges, la souplesse des cadres d'enseignement qui n'est pas moins unanimement demandée permettront de réaliser les perfectionnements désirables sans ces brusques changements qui ont permis de dire que, depuis 1880, il n'y a pas une génération d'élèves qui n'ait traversé une période transitoire.

Je voudrais maintenant dire un mot de la question des programmes, il y a deux sortes de programmes : le programme d'études et le programme d'examens. Les programmes d'études sont l'ensemble des matières par lesquelles le professeur, dans les différentes branches, forme l'esprit de l'enfant, lui apprend à raisonner, à juger, à observer. Le but que le professeur doit d'abord se proposer n'est pas d'entasser les connaissances dans la mémoire de l'enfant, c'est la formation de l'esprit. Les programmes d'études ne sont donc qu'un moyen de développement et nous n'avons pas à nous inquiéter de leur rédaction. Ils devraient être très courts et accompagnés d'instructions détaillées.

Restent les programmes d'examens.

A ce point de vue, étant donné que les juges sont très différents, le meilleur programme c'est le programme limitatif et, par conséquent, assez long. Il faut que le programme soit précisé pour éviter justement que l'examinateur tombe à côté et embarrasse l'enfant par des questions qu'il n'aura pas vues.

M. le Président. Alors le programme détaillé d'examen devient forcément le programme détaillé des études.

M. Mangin. Pour la dernière année, cela est vrai ; mais il n'y a aucun avantage à simplifier les programmes dans toutes les classes à examen ou à concours. Car, dans ce cas, les titres des programmes étant vagues, l'examinateur ne saura pas jusqu'où il peut aller, et l'arbitraire s'introduira dans l'examen.

Baccalauréat. — En ce qui concerne le baccalauréat, je suis partisan de son maintien. Il n'est pas si mauvais qu'on le dit. Ce qui est défectueux, c'est le mode d'examen. Si l'on instituait des jurys de professeurs de l'enseignement secondaire présidés par des professeurs de Facultés et fonctionnant dans les lycées ou dans certains centres déterminés à l'avance, on aurait des jurys connaissant les élèves et capables de distinguer la préparation hâtive et purement mécanique, faite en vue du diplôme, de la préparation fondée sur plusieurs années d'études sérieuses. Actuellement, les membres des Commissions d'examen, dans les Facultés, ne sont plus ce qu'ils étaient autrefois. Il y a un certain nombre d'années,

les professeurs de Faculté avaient passé par l'enseignement secondaire, ils le connaissaient, et, par conséquent, ils pouvaient juger ses élèves.

M. le Président. Vous trouveriez avantage à introduire les professeurs de l'enseignement secondaire dans le jury, mais vous ne seriez pas d'avis de donner aux professeurs de l'établissement lui-même le droit de décerner le diplôme?

M. Mangin. Avant tout, il importe que les jurys fonctionnent en toute indépendance, en toute sincérité, et qu'au dehors on ait confiance en eux. Par conséquent, les membres de ces jurys ne devront jamais examiner leurs élèves. En outre, nous protestons contre l'existence de deux jurys : l'un dans le lycée pour les élèves de l'établissement et un jury d'État pour les élèves des maisons libres. Ce système serait fâcheux, parce qu'au bout d'un certain temps on dirait que le seul baccalauréat, le seul véritable diplôme, c'est le diplôme d'État que n'osent pas affronter les élèves des établissements de l'État, puisqu'on a fait pour eux des jurys spéciaux à huis-clos; il faut donc que le jury soit le même pour tous.

Nous trouvons également fâcheuse la proposition qui a été faite de décerner le diplôme sans examen aux bons élèves ou de les dispenser d'une partie des épreuves. Nous ne craignons pas la comparaison et nous demandons le même jury et les mêmes épreuves pour tous les élèves sans distinction.

M. le Président. Êtes-vous d'accord sur ce point avec vos collègues?

M. Mangin. Nous sommes unanimes sur ce point.

Il me reste un mot à dire au sujet d'une question grave : « Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université? »

Vous savez que, depuis longtemps, cette question préoccupe tous les professeurs qui ont des classes à examens. Nous demanderions qu'on revînt simplement à l'état de choses établi par l'arrêté collectif des différents ministères du 13 septembre 1852. Il n'y a qu'à le mettre en vigueur, c'est-à-dire à exiger que toutes les modifications soient faites après entente entre les différents ministères.

Telles sont les questions principales que je voulais traiter, laissant à mes collègues le soin de traiter d'autres points sur lesquels ils seront plus compétents que moi.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Mangin, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Aubert, vous êtes professeur d'histoire naturelle au lycée Charlemagne; vous venez d'entendre la déposition de votre collègue M. Mangin. Je vous demanderai de nous dire les points sur lesquels vous êtes d'accord avec lui et les points sur lesquels vous ne le seriez pas. Nous vous écouterons volontiers, mais il est impossible que les quarante professeurs qui ont demandé à être entendus fassent tous une déposition complète.

M. Aubert. Je me propose de ne traiter, dans le questionnaire que vous avez soumis à notre appréciation, que les points relatifs à l'organisation de l'enseignement secondaire.

Partisan convaincu de la nécessité de deux enseignements secondaires ayant une égale importance :

Un enseignement gréco-latin plus nettement littéraire;

Un enseignement moderne à tendances un peu plus scientifiques;

Je ne saurais vous paraître suspect vis-à-vis du premier, si je n'en fais pas l'objet d'une partie de cette déposition : l'enseignement gréco-latin a, pour se défendre, tout un passé glorieux.

Je me permettrai d'insister, au contraire, sur l'enseignement secondaire moderne, plus jeune, moins solidement assis que son aîné parce qu'il est mal ou peu connu du plus grand nombre, et qu'il a, par cela même, besoin de défenseurs.

J'envisagerai dès lors les trois points suivants :

1° Un enseignement secondaire autre que l'enseignement gréco-latin, et parallèle à celui-ci, est-il nécessaire en France?

2° L'enseignement moderne est-il cet autre enseignement? A-t-il répondu aux espérances de ses fondateurs? Quels doivent être ses rapports avec l'enseignement gréco-latin d'une part, avec l'enseignement primaire d'autre part?

3° L'enseignement moderne est-il perfectible?

Un enseignement secondaire moderne est-il nécessaire en France à côté de l'enseignement gréco-latin?

Je n'hésite pas à répondre affirmativement, et pour les raisons suivantes :

Jusqu'en ces dernières années (1880 environ) l'enseignement secondaire était surtout organisé pour satisfaire au recrutement de quelques grandes Écoles et Facultés.

Dans l'ordre des sciences, l'École polytechnique, Saint-Cyr et l'École centrale étaient plus spécialement visées (cette dernière un peu accessoirement); l'École normale supérieure (section scientifique) ouvrait ses portes aux sujets les plus brillants, et les cours des Facultés des sciences étaient suivis par un faible nombre d'élèves.

Dans l'ordre des lettres, les Facultés de droit, les Facultés des lettres et l'École normale supérieure (section littéraire) étaient les principaux points de mire des jeunes gens sortant de la classe de philosophie.

Cette préparation avait pour effet normal de diriger à peu près exclusivement vers le fonctionnarisme et les carrières libérales une foule de candidats, foule sans cesse grossissante et de moins en moins satisfaite depuis la création d'un nombre inconsidéré de bourses de licence.

Si une telle organisation pouvait, à la rigueur, convenir à notre état social pendant la première partie du XIXe siècle, si la France trouvait alors des débouchés suffisants pour son activité, il faut convenir que la situation a singulièrement changé :

Certaines nations jeunes sont entrées en lice; de vieilles nations se sont éveillées; chez les unes et les autres, une incroyable activité, secondée par un outillage parfait, a fait prendre à l'industrie un essor inconnu jusque-là.

Pendant ce temps, la France insouciante piétinait sur place avec sa vieille organisation et son personnel mal préparé à une telle concurrence; elle s'est vue devancée à un tel point par ses rivales que notre industrie est partout menacée; nos comptoirs, nos marchés sont encombrés de produits étrangers contre l'invasion desquels nous sommes impuissants à réagir.

N'est-ce pas un cas étrange que celui de notre pays mis en pareil état d'infériorité au point de vue économique, alors que c'est de France et de cerveaux français qu'ont surgi la plupart des grandes découvertes scientifiques susceptibles d'applications? Qui a profité de ces découvertes? L'étranger. — Pourquoi? —Parce que l'étranger a eu le souci de former des hommes, peut-être moins remarquables que nos savants par l'étendue de leurs connaissances, mais des hommes d'initiative capables de comprendre l'intérêt des découvertes nouvelles, de se les assimiler et de les faire passer dans le domaine pratique.

Cette simple remarque vous fait entrevoir l'une des causes de notre infériorité économique, et la principale de ces causes à coup sûr : à savoir l'insuffisance des cadres et la direction en partie défectueuse imprimée traditionnellement à nos élèves de l'enseignement secondaire.

Malgré les efforts de ses maîtres et d'un grand nombre de ses élèves, notre enseignement secondaire ne donne pas le maximum d'effet utile pour le pays; je crains même qu'il ne donne le minimum en sacrifiant au développement de quelques belles intelligences, un grand nombre de jeunes gens moins bien doués, en affaiblissant même pour l'avenir ces belles intelligences par un travail forcé à l'âge de dix-huit à vingt ans, à cet âge où les facultés de l'homme réclament une culture sans surmenage pour s'épanouir complètement.

Dès 1884, Victor Duruy pressentit la crise dont la France risquait d'être un jour affligée; il résolut de faire face au danger par la préparation d'une armée nouvelle, destinée aux luttes sur le terrain économique.

Il fonda, en 1865, un enseignement secondaire spécial dont les sujets devaient acquérir des connaissances étendues en accord avec les besoins de l'industrie, de l'agriculture et du commerce en voie de transformation.

La création de Duruy avait quelques défauts; elle fut perfectionnée; son évolution lente et progressive s'affirma par une durée plus longue des études, leur réorganisation, l'ampleur plus grande des programmes, la portée plus haute des matières enseignées; ses élèves devinrent, eux aussi, plus nombreux et meilleurs. Beaucoup d'entre eux trouvèrent leur place normale à l'École Centrale, à l'Institut agronomique récemment inauguré, dans les Écoles d'agriculture, du commerce, etc.

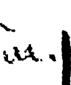
L'œuvre de Duruy commençait à porter ses fruits.

La nécessité d'un enseignement secondaire différant de l'enseignement gréco-latin par ses méthodes trouve la preuve la plus formelle dans l'évolution de l'enseignement secondaire spécial.

En 1891, l'organisation de cet enseignement, reconnu indispensable, fut profondément modifiée; son nom même fût changé. L'enseignement secondaire moderne, dont le plan est calqué, sur celui de l'enseignement gréco-latin, dont les diplômes furent établis avec promesse de sanctions identiques à celles des baccalauréats classiques, l'enseignement moderne entreprit de donner à nos jeunes gens une culture générale propre à développer leurs facultés par des moyens différents de ceux de son aîné, à les initier d'une manière plus nette aux conditions d'existence et de lutte des sociétés concurrentes.

Il en est des intelligences à développer comme des plantes à cultiver. La culture classique par la méthode gréco-latine, excellente pour celui-ci, ne saurait convenir à tel autre; et cela ne signifie pas que cet autre soit inintelligent ou incapable de faire de bonnes études. C'est là un fait que nous voyons confirmé tous les jours.

Or existe-t-il des débouchés spéciaux aux jeunes gens qui auront suivi le cycle complet des études de cet enseignement secondaire différent de l'enseignement gréco-latin? Assurément. Ce sont : l'Institut agronomique, les Écoles nationales d'agriculture, les Écoles vétérinaires, l'École coloniale; — l'École centrale, les Écoles et Instituts de physique et de chimie, les Écoles d'ingénieurs ; — les Écoles supérieures de Commerce (qui n'ont encore de supérieur que le nom),... et je n'ai mentionné que les voies naturelles offertes à nos jeunes gens dans les domaines agricole, industriel et commercial.



M. le Président. Nous sommes obligés de serrer les questions; nous sommes au terme de l'enquête. Nous avons entendu tout ce qui concerne ce côté très général, et je vous demanderai de ne prendre que des questions tout à fait de fait et de nous dire à quoi l'enseignement répond ou ne répond pas, et les nécessités que vous avez constatées.

M. Aubert. J'y arrive précisément, monsieur le Président, et c'est le second point de ma déposition.

On vous a dit tout à l'heure, Messieurs, que l'enseignement moderne est une conception fausse et que si l'on accordait à ses diplômes les mêmes sanctions qu'aux baccalauréats classiques, le nombre des aspirants au fonctionnarisme en serait augmenté dans une proportion considérable.

Comment affirmer que l'enseignement moderne est une conception fausse, alors que le nombre des élèves qui le suivent augmente d'année en année? Et cependant les attaques réitérées dont il est l'objet ne tendraient à rien moins qu'à en détourner les parents; ceux d'entre eux qui sont hésitants ne confient pas leurs enfants aux professeurs de l'enseignement moderne à cause de ces attaques, à cause de l'insuffisance des sanctions qui couronnent les études modernes.

Voyons sur quoi repose l'argument cher aux adversaires de l'enseignement moderne, à savoir que l'égalité des sanctions accordées aux études modernes comme aux études classiques augmentera dans une proportion considérable le nombre des aspirants au fonctionnarisme, au mandarinat.

Pour répondre à cette objection, je me suis livré à une petite enquête personnelle dont je vous garantis la sincérité ; elle intéresse six de nos plus grands lycées dont trois lycées parisiens et trois lycées de province ; elle porte sur 520 élèves qui ont suivi le cycle complet des études de l'enseignement moderne.

J'ai cherché vers quelles voies ces élèves se dirigent ou se sont dirigés.

70 d'entre eux sont encore dans les classes supérieures scientifiques des lycées.

78 pour 100 des autres ont opté pour les carrières industrielle, agricole et commerciale.

9 pour 100 ont acquis ou préparent des grades universitaires élevés en sciences, langues vivantes, dans la médecine et le droit.

10 pour 100 sont entrés à l'École polytechnique et à Saint-Cyr.

3 pour 100 appartiennent aux administrations des postes, de l'enregistrement et des douanes.

On disait que l'enseignement moderne jetait des flots de jeunes gens vers le fonctionnarisme et les carrières libérales — j'y oppose cet argument.

M. le Président. Nous avons fait relever les carrières auxquelles se destinaient les élèves de l'enseignement moderne qui sont

dans leur dernière année d'études et on a trouvé plus de moitié pour les carrières libérales, armée comprise.

M. Aubert. Il est évident que votre enquête étant plus étendue que la mienne semble donner des résultats plus probants; et cependant je maintiens mes proportions basées sur des indications précises, me rappelant les interprétations très diverses auxquelles donnent lieu parfois les statistiques générales, hâtivement dressées.

Permettez-moi, Messieurs, une remarque en passant: Vous pourriez vous étonner du nombre relativement restreint des élèves de l'enseignement moderne sortis de la classe de première? Les raisons principales en sont les suivantes;

Depuis que le baccalauréat de rhétorique est exigé des élèves de l'enseignement gréco-latin avant l'entrée en mathématiques élémentaires, ces classes ont été désertées par les élèves classiques; pour en assurer le recrutement on a fait un appel pressant, parfois comminatoire, aux élèves sortant de la classe de seconde moderne et pourvus de la première partie de leur baccalauréat. De ce fait, les classes de première moderne de certains grands lycées ont perdu et perdent chaque année des élèves qui feraient honneur à l'enseignement moderne et qui sont considérés, à partir de ce moment, comme n'en faisant plus partie.

Dans nombre de lycées, la classe de première moderne n'a jamais été instituée, ou bien on l'a supprimée afin de diriger tous les élèves de seconde moderne vers la classe de mathématiques élémentaires, sans pouvoir invoquer, comme raison, un nombre insuffisant d'élèves prêts à entrer en première.

On a dit que les élèves de l'enseignement moderne ne reçoivent pas une culture générale suffisamment étendue; si je me reporte aux éléments que me fournit la statistique particulière que j'ai invoquée tout à l'heure, je trouve que 95 élèves sur 450 (soit 22 0/0) sortis de première moderne sont parvenus (et souvent dans un rang très honorable) aux grandes Écoles ou bien ont acquis des grades universitaires élevés. Ce fait ne prouve-t-il pas que les esprits formés par l'enseignement moderne sont ouverts aux larges horizons et que les sciences abstraites leur sont accessibles? Cette proportion eût été plus élevée encore, si quelques élèves distingués n'avaient tenu à suivre la carrière commerciale que des intérêts de famille les contraignaient à embrasser.

Ainsi l'enseignement moderne donne à ses adeptes une éducation morale, littéraire et scientifique, qui est non seulement acceptable, mais qui répond complètement aux espérances des fondateurs de cet enseignement; j'ose dire que les résultats obtenus répondent plus complètement même à ces espérances, en ce sens que les innovateurs de 1891 n'envisageaient peut-être que la formation de l'esprit, tandis que nos élèves ont compris leur destinée et s'y sont orientés.

Les carrières industrielles, les écoles ou les entreprises coloniales les attirent plus que les carrières libérales; j'insiste sur ce fait parce que je l'ai observé en particulier au lycée Charlemagne; il m'a été signalé aussi pour les élèves d'un certain nombre d'établissements.

Les résultats fournis par l'enseignement moderne sont attestés par les rapports des présidents de jurys du baccalauréat moderne, rapports dont vous avez connaissance et dont M. Léon Bourgeois, Ministre de l'Instruction publique, donnait l'essence dans son discours du 30 juillet 1898, à la distribution des prix du Concours général à la Sorbonne.

Il me suffit de les rappeler à votre souvenir pour justifier ma prétention de réclamer pour les bacheliers de l'enseignement moderne le libre accès aux carrières du droit et de la médecine.

Vous pourriez être tentés, Messieurs, de m'objecter que les élèves de l'enseignement moderne se portant fort peu vers ces carrières, il n'y a pas d'intérêt à leur en ouvrir les portes? Or, je vous demande si nous avons le droit d'opposer une barrière quelconque à un jeune homme consciencieux qui, parvenu au terme de ses études secondaires, se sent poussé tardivement peut-être, mais irrésistiblement, vers une carrière où il est capable de réussir? Nous ne pouvons enrayer une vocation, nous ne pouvons non plus en retarder l'élan.

Et maintenant, les élèves qui ont fait leurs études modernes sont-ils capables de suivre les études du droit et de la médecine.

En ce qui concerne l'étude du droit, M. Sarrut, avocat-général à la Cour de cassation, s'exprimait ainsi, à la distribution des prix du lycée Charlemagne, le 30 juillet 1898:

« Laissons à la docte Faculté de médecine, le soin de démontrer gravement qu'il existe un rapport nécessaire entre le grec et le latin d'une part, et d'autre part le diagnostic des maladies et leur traitement. Quand aux études juridiques, pour l'enseignement du droit en général et des matières qu'on y rattache, pour la magistrature, le barreau, le notariat, le grec, le latin et le droit romain sont absolument inutiles ou n'offrent tout au moins qu'un bien faible intérêt. Veut-on la preuve par le fait de cette allégation ? La Cour de cassation est assurément entraînée par la nature de ses attributions à approfondir le droit théorique, à remonter aux sources, à renouer les traditions historiques. Eh bien, jamais nous ne consultons ni les textes du droit romain, ni les commentaires. Aucun arrêt de la Cour de cassation ne se réfère à un texte, à un principe de droit romain... »

Il me semble qu'après une telle déclaration, faite par un personnage d'une telle compétence, il est bien difficile de soutenir que les bacheliers d'enseignement moderne sont mal venus à réclamer l'accès des Facultés de droit.

En ce qui regarde la médecine est-il même possible d'hésiter à accorder une sanction de tous points justifiée ? Comment peut-on affirmer *à priori* qu'un jeune homme ayant fait de bonnes études modernes couronnées par un cours de philosophie, ayant travaillé les sciences autant et plus qu'un bachelier classique, est inapte à suivre avec fruit les études médicales ? Pourquoi n'en avoir pas permis l'essai depuis huit ans que l'enseignement moderne est fondé? La preuve n'eût pas été douteuse.

Et d'ailleurs certains bacheliers de l'enseignement moderne ont conquis soit leur licence ès-sciences naturelles, soit leur licence ès-sciences physiques et préparent leur agrégation autrement difficile que le doctorat en médecine.

De plus l'opposition dont il est ici question n'a pas été unanime dans le corps médical : la Faculté de Bordeaux notamment admettait, dès 1894, l'accès des bacheliers de l'enseignement moderne aux études médicales ; si les Facultés de Nancy et de Lyon ont, à cette époque, ajourné leur adhésion, c'est qu'elles ignoraient la valeur des études modernes ; aujourd'hui que la preuve est faite, leur adhésion ne me paraît pas douteuse.

M. le président. Vous n'avez dans votre enseignement que des élèves de l'enseignement moderne ?

M. Aubert. Je suis professeur de l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous ne pouvez faire des comparaisons avec les élèves de l'enseignement classique ?

M. Aubert. Un certain nombre de professeurs des lycées de Paris sont appelés à faire des interrogations dans les classes supérieures ou spéciales, soit du lycée auquel ils appartiennent, soit d'autres lycées ou collèges. Or ces classes renferment des élèves issus de l'un et l'autre enseignement ; les interrogateurs (et je suis du nombre) peuvent comparer les progrès des élèves ayant fait leurs études latines et des élèves ayant suivi l'enseignement moderne. J'ai donc à ma portée l'un des meilleurs éléments d'appréciation et j'avoue, en toute sincérité, que je ne fais aucune différence entre les uns et les autres ; ils ont des qualités et des défauts identiques.

Après avoir démontré, je crois, que l'enseignement secondaire moderne donne à ses adeptes une culture générale désintéressée, sans caractère directement utilitaire, avec une orientation plus spéciale toutefois vers les carrières industrielle, agricole et commerciale, je voudrais vous dire, Messieurs, ce que je pense de la fusion dont on a parlé de l'enseignement moderne avec l'enseignement primaire supérieur.

Cette fusion ne peut être faite pour les raisons suivantes : le personnel-élève de l'enseignement moderne et celui de l'enseignement primaire supérieur ne doivent pas être absolument les mêmes ; j'y reviendrai dans un instant en vous parlant du mode de recrutement de ces deux enseignements. D'autre part, les enfants qui suivent l'enseignement primaire supérieur sont beaucoup trop jeunes pour recevoir un enseignement assis sur des bases scientifiques solides, leur esprit n'a pas une maturité suffisante.

M. le Président. Ceux qui proposent la fusion ne la proposent pas pour toute la durée des études ; ils demandent que dans les classes intermédiaires entre la sixième et la troisième, on rapproche le plus possible les programmes de l'enseignement moderne des programmes de l'enseignement primaire supérieur.

M. Aubert. M. le Président, je comprends

l'enseignement primaire supérieur autrement qu'il n'est actuellement organisé et c'est pour cela que sa fusion avec l'enseignement moderne me paraît absolument impossible.

Pour moi, les enfants devraient acquérir, dans les écoles primaires supérieures, des connaissances essentiellement pratiques ; la plus grande partie de leur temps devrait s'écouler dans les ateliers, les laboratoires, les champs d'expérience, sous la direction de maîtres provoquant leurs questions, leurs réflexions, et leur fournissant toutes les explications nécessaires.

M. le Président. Vous en faites un enseignement surtout utilitaire?

M. Aubert. J'en fais un enseignement vraiment utilitaire, capable de donner à la France des artisans, des ouvriers, des cultivateurs intelligents et éclairés. Ces jeunes gens deviendraient un jour les collaborateurs, les auxiliaires précieux des hommes que l'enseignement moderne aura conduits, par des voies plus longues et plus difficiles, à une destinée plus haute et à une plus large responsabilité.

Je suis conduit, messieurs, à vous entretenir du recrutement de l'enseignement secondaire.

Les établissements secondaires reçoivent leurs élèves de deux sources principales :

Des classes élémentaires payantes existant déjà dans ces établissements;

Des écoles primaires gratuites.

Je crois qu'étant données la variété des méthodes d'enseignement au lycée et dans les écoles primaires, et les dispositions des familles, il n'y a aucun intérêt à changer ce mode de recrutement.

Je désire toutefois que tous les élèves vraiment bons des écoles primaires trouvent largement ouvertes les portes de nos lycées et collèges, si les parents accordent leur assentiment.

Ces enfants, fils d'ouvriers, de petits commerçants et d'agriculteurs pour la plupart, seraient plus particulièrement dirigés vers l'enseignement moderne.

On reconnaîtrait bien vite ceux que de réelles aptitudes littéraires porteraient plus particulièrement vers l'enseignement gréco-latin.

Les meilleurs élèves des écoles primaires auraient, après autorisation des parents et consultation des instituteurs et des inspecteurs, deux voies ouvertes :

L'une, pour les très bons élèves, vers l'enseignement secondaire (et l'enseignement moderne plus particulièrement); l'autre, pour les élèves moyens, vers l'enseignement primaire supérieur professionnel.

Les élèves des classes de septième des lycées et collèges doivent opter pour l'un ou l'autre des deux enseignements secondaires, suivant leurs aptitudes et le choix de leurs parents consultés (mais non influencés).

Une institution, quelque bonne qu'elle soit, est toujours susceptible de perfectionnement; l'enseignement moderne n'échappe pas à la loi commune. Mais, malgré mon désir de voir son caractère un peu plus accentué vers les sciences, je crois sage de demander la stabilité de son organisation et de ses programmes pendant deux ou trois années encore. La conviction d'un grand nombre de professeurs sur les côtés faibles de cet enseignement n'est pas suffisamment établie. Nous pourrons songer, un peu plus tard, à mettre les programmes plus en harmonie avec les besoins du pays et la destinée de nos jeunes gens.

Alors on pourra, en toute connaissance de cause, modifier l'uniformité actuelle des cadres et des programmes, uniformité inadmissible dans un enseignement dont la variété des matières est grande et la complexité de ces matières sans cesse croissante par suite des progrès de la science.

Il faudra songer alors, je crois, à composer les programmes de deux parties :

Une partie générale visant à la formation de l'esprit, au développement des facultés d'observation, de comparaison et de critique judicieuse, à la formation du jugement. Cette partie commune des programmes serait obligatoirement enseignée dans tous les établissements secondaires.

Une partie variable suivant les régions et, pour certaines branches du programme, avec chaque établissement même. Cette partie variable comporterait forcément une langue vivante, les applications des sciences physiques et naturelles, une partie de l'enseignement géographique et de l'histoire de l'art, etc. Ainsi qu'on peut le remarquer, c'est principalement dans les classes supérieures que s'imposera l'application de la va-

riabilité des programmes, pour les jeunes gens dont la vocation aura déjà pu s'affirmer.

Alors que j'étais professeur de physique et de chimie dans l'enseignement spécial au lycée de Reims, mes élèves faisaient avec moi des excursions fréquentes chez les industriels et, malgré l'obligation qui m'était faite d'enseigner un programme de chimie bien défini, j'ai pu donner un développement notable à toutes les parties de ce programme qui trouvaient leur application dans les industries de la ville et des alentours.

(Nombre de mes collègues d'enseignement spécial, à l'époque, procédaient d'ailleurs ainsi.)

J'ai remarqué que les élèves apportaient une attention toute particulière au cours et tiraient un grand profit des matières qui leur étaient enseignées. D'autre part, les industriels s'intéressaient beaucoup à ces enfants.

M. le Président. Oui, c'est une question d'initiative personnelle.

M. Aubert. J'aurais bien d'autres points à développer encore, mais je ne veux pas abuser de vos instants. Je désire cependant appeler votre bienveillante attention sur ce que j'appellerai des ateliers de récréation.

On reproche avec quelque raison aux élèves de l'enseignement secondaire de ne pas se livrer à des exercices manuels. On pourrait, dans les lycées, créer des ateliers où tous les élèves, quels qu'ils fussent, pourraient se livrer pendant une récréation déterminée à des travaux de menuiserie, de montage, de serrurerie, etc., tous exercices propres à développer simultanément leur goût et leur dextérité manuelle.

Ce desideratum n'a rien d'excessif. Les élèves ne font-ils pas tous du dessin ? Les élèves des classes supérieures de l'enseignement moderne, des classes de Centrale et de mathématiques spéciales ne se livrent-ils pas à des manipulations de chimie ? Les avantages que tirent les élèves et les professeurs de ces exercices pratiques sont inappréciables ; outre que les élèves y font preuve d'initiative, d'habileté et de goût, outre que les phénomènes qui s'accomplissent sous leurs yeux leur deviennent plus accessibles, plus faciles à comprendre, ces mêmes élèves entrent en rapport plus intime avec le professeur. De cette intimité, qui ne saurait dégénérer en familiarité, il résulte une plus grande confiance des élèves à l'égard de leur maître ; celui-ci peut tout à l'aise prodiguer des encouragements aux plus faibles, leur donner des conseils paternels, leur témoigner une grande bienveillance.

En résumé, je désire, messieurs, que l'enseignement secondaire moderne, reconnu définitivement comme indispensable, jouisse de prérogatives identiques à celles de l'enseignement gréco-latin pour la préparation sérieuse de nos jeunes gens à toutes les carrières offertes à leur activité.

Je désire qu'il soit établi, une fois pour toutes, que l'enseignement moderne est essentiellement différent de l'enseignement primaire supérieur, qu'il ne saurait à aucun titre devenir professionnel comme ce dernier, puisque son objectif est la formation des esprits par une culture générale qui ne souffre aucune perte de temps, aucune atteinte à la portée élevée des programmes.

Enfin je voudrais que les programmes actuels de l'enseignement moderne fussent conservés intacts pendant deux ou trois ans pour que nous en puissions mieux connaître les défauts et les corriger plus sûrement.

Messieurs, en consacrant définitivement l'égalité des deux enseignements secondaires gréco-latin et moderne par l'égalité même des sanctions accordées à leurs diplômes, vous aurez fait beaucoup pour l'enseignement secondaire dans son ensemble. Vous rassurerez les familles hésitantes, vous encouragerez les professeurs de tous ordres que les changements continuels énervent et déconcertent. Vous raviverez au sein du corps enseignant cet esprit de concorde, de bienveillance, de confiance mutuelle que des luttes antérieures presque incessantes avaient presque fait disparaître.

La grande famille universitaire unie dans ses efforts pour le bien de la nation, par l'éducation attentive de tous ses enfants : quel plus bel idéal pouvons-nous rêver !

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Aubert, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Billaz, vous êtes professeur de lettres pour l'enseignement moderne au lycée Buffon?

M. Billaz. Oui, monsieur le Président, et, en même temps, directeur de la *Correspondance universitaire*.

M. le Président. Nous vous écoutons.

M. Billaz. Je voudrais être très bref. Je vous apporte ici des idées qui me sont, je le crois du moins, personnelles. Je crains de vous paraître à la fois terre à terre et bizarre; mais je vous dirai ce que je pense. D'abord je crois que le Français, en général, n'attribue pas autant d'importance que mes collègues semblent le croire aux programmes. Pour lui, l'essentiel, c'est de faire élever ses enfants dans un établissement bourgeois : voilà le fond du caractère français. Mettre son fils au collège ou au lycée, c'est le distinguer immédiatement de l'école primaire. Je me garde, en le disant, d'avoir aucun mépris pour personne. Je constate un état d'esprit. Le petit bourgeois met son enfant au lycée, non pas pour en faire un savant, mais pour ne pas le mettre dans le même établissement que le fils de son domestique ou de son concierge. Si donc on s'efforce de rapprocher l'enseignement moderne de l'enseignement primaire supérieur, je crois qu'on va contre le sentiment de la majorité de la petite bourgeoisie française. Si nous changeons l'enseignement moderne en enseignement primaire supérieur, nous mettrons hors des lycées 45.000 élèves. Car on ne peut pourtant pas obliger les pères de famille à faire faire des langues mortes à leurs enfants, s'ils n'en veulent pas pour eux. Or, les mettre hors du lycée, c'est les obliger ou à s'adresser à l'école primaire, ce qu'ils ne veulent pas, ou à s'adresser à des maisons que je n'appellerai pas ennemies, n'ayant d'antipathie pour personne, mais simplement rivales.

Telle est mon opinion sur l'enseignement moderne. Il faut lui donner l'égalité de sanctions. Je n'insiste pas sur les arguments à l'appui. Vous devez être obsédés par les avis en sens divers que vous avez déjà entendus.

J'arrive à un genre d'idées qui me sont plus personnelles. Il me semble — le livre de M. Demolins, les articles de M. Minssen et d'autres encore nous ont édifiés à ce sujet — il me semble que notre principale préoccupation devrait être, non pas de bouleverser les programmes, mais de transformer l'éducation des lycées et collèges. C'est l'éducation qui nous manque. Nous avons des collègues qui, soit parce que leur nature ne s'y prête pas, soit parce que leurs idées y sont contraires, répugnent à se faire pédagogues ou éducateurs. Ceux-là, il faut les laisser faire simplement leur classe, qu'ils font d'ailleurs très bien. A côté d'eux, il y a des professeurs, et je m'honore d'en être, qui voudraient être aussi des éducateurs, qui voudraient faire dans les lycées ce que j'ai vu faire alors que j'étais élève d'une maison religieuse, par les confesseurs, les directeurs de conscience : les maîtres s'y occupent de très près des enfants qui leur ont été confiés; ils remplacent la famille absente.

Nous, actuellement, nous ne pouvons pas le faire. Je voudrais m'occuper spécialement d'un groupe de mes élèves ou d'élèves de classe voisine, les règlements s'y opposeraient. Pourquoi ne pas le permettre au proviseur, qui devrait être un éducateur, chose qu'il oublie trop, qui devrait s'occuper de près de la formation du caractère des élèves, et pourquoi n'appellerait-il pas autour de lui ceux de ses professeurs ou répétiteurs de bonne volonté qui voudraient bien se joindre à lui et collaborer gratuitement à la direction morale des élèves?

Je n'indique cela qu'en passant; il y a toute une organisation à laisser se produire spontanément en ce sens, mais c'est une idée qui pourrait être féconde, à la condition que l'autorité des proviseurs fût augmentée. Actuellement, le proviseur est traqué par la foule des règlements; il ne peut avoir aucune idée large, aucune initiative.

M. le Président. Il y a unanimité sur ce point, parmi les déposants.

M. Billaz. Je suis heureux de me rencontrer ici avec mes collègues. Il faudrait donc au proviseur beaucoup plus d'initiative; j'ajoute, de responsabilité. Quand un proviseur tient mal un lycée, on l'envoie dans un autre; il réussit mal dans le second, et ainsi de suite. Eh bien, non : il devrait revenir dans le rang. Cela me paraît élémentaire.

D'autre part, il me semble que les Associations d'anciens élèves des lycées ne jouent pas un assez grand rôle. Ces associations sont composées d'anciens élèves devenus pères de famille eux-mêmes, et qui sont forcément,

dans leur ville, des notables. Ils devraient être appelés constamment, par le proviseur et par ces directeurs dont je viens d'indiquer la création, à donner des conseils. Les lycées ne devraient pas être une caserne ni une maison appartenant à M. le proviseur et à sa famille. Je fais allusion, ici, à des faits qu'il est inutile de préciser.

Le professeur ne se sent pas chez lui au lycée; les élèves ne se sentent pas chez eux. Je serais favorable à toute organisation qui aurait pour but de remédier à cet état de choses : fêtes, représentations théâtrales, réceptions où nous, les vieux professeurs, nous nous retrouverions avec nos anciens élèves et où nous renouerions des liens de sympathie.

Telles sont les considérations que je voulais développer. Je ne crois pas avoir abusé de vos instants.

M. le Président. Certainement non.

Vous êtes professeur de l'enseignement moderne?

M. Billaz. Oui, et ancien professeur de l'enseignement classique.

M. le Président. Que constatez-vous chez vos élèves? Y a-t-il une culture, une ouverture d'esprit qui les fait marcher sur le même pied que les élèves de l'enseignement classique?

M. Billaz. Je vous répondrai franchement: nos élèves d'enseignement moderne ne proviennent pas de la même classe sociale que les élèves de l'enseignement classique. Voilà la vraie différence. Évidemment, ils ont moins de culture; mais c'est que leurs parents ne sont pas les mêmes; très peu appartiennent aux classes libérales : ce sont des fils de contremaîtres, de petits bourgeois, d'employés de grands magasins.

M. le Président. Le type d'enseignement moderne constitué en 1891 est-il à conserver?

M. Billaz. Il faut le garder, parce qu'il ne faut rien bouleverser ; mais il faut le perfectionner.

M. le Président. Vous considérez que tel qu'il existe, il ne donnerait pas des résultats comparables au type classique?

M. Billaz. Au point de vue de la culture purement littéraire, non; mais cela tient surtout à l'origine sociale des enfants. Et puis qu'importe?

M. le Président. Si on établissait demain l'égalité de sanctions, il y aurait un afflux considérable vers l'enseignement moderne; croyez-vous que cet enseignement, tel qu'il est constitué, par l'enseignement des langues vivantes et par la culture scientifique mêlés, constitue un type véritable d'enseignement classique?

M. Billaz. Oui, certainement, à condition que dans les basses classes, sixième, cinquième et quatrième, ce soient les mêmes professeurs qui enseignent le français et les langues vivantes.

M. le Président. Oui, l'enseignement est trop éparpillé.

M. Billaz. Déjà, au lycée Buffon, c'est le même professeur qui enseigne la littérature et l'histoire. Je serais très partisan qu'on en revînt à l'ancienne institution d'une agrégation d'enseignement spécial comprenant les lettres et l'histoire. Je n'admets pas que pour l'enseigner à des gamins de douze ou quatorze ans il soit nécessaire d'être un érudit en histoire.

M. le Président. Vous faites là le procès de la spécialisation des agrégations.

M. Billaz. Oui, la spécialisation est certainement utile pour les professeurs de l'enseignement supérieur, mais non pas pour l'enseignement secondaire. La spécialisation excessive, c'est d'ailleurs le grand défaut de l'Université actuelle. Tous les jeunes professeurs tâchent d'arriver à l'enseignement supérieur; j'en suis heureux pour eux quand ils arrivent, mais ils font souvent de médiocres professeurs de lycée, dans le vrai sens du mot.

M. le Président. Il y a beaucoup de vrai dans cette dernière observation. Votre idée serait de ne pas mettre des agrégés, au moins tels qu'on les fait aujourd'hui, dans les postes inférieurs des lycées, et de fermer ainsi tout débouché à ceux qui ne sont pas agrégés.

M. Billaz. On ne doit pas fermer les débouchés, et en réalité ils se ferment aujourd'hui.

M. le Président. La crise du répétitorat est une des conséquences de cet état de choses.

M. Billaz. Je serais au moins d'avis de faire faire un noviciat dans un lycée, comme le proposait un de ces messieurs qui m'ont précédé aujourd'hui, mais ce noviciat devrait être fait après l'agrégation.

M. le Président. Monsieur Billaz, nous vous remercions beaucoup de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Dietz, vous êtes professeur de rhétorique au lycée Buffon; vous appartenez, par conséquent, à l'enseignement classique; mais vous préconisez la culture de l'esprit par l'enseignement des langues vivantes?

M. Dietz. J'en suis très partisan.

M. le Président. Vous êtes resté fidèle à l'enseignement classique?

M. Dietz. Cela ne m'empêche pas de croire à l'efficacité classique d'un enseignement plus moderne.

M. le Président. Vous n'allez pas nous dire du mal de l'enseignement classique?

M. Dietz. Non, certes! Mais permettez-moi de vous exposer en quelques mots un système, une organisation d'études, qui répondrait à des aptitudes plus diverses que le régime actuel.

Je voudrais dans nos lycées des études élémentaires communes pendant trois ans, de la septième à la quatrième exclusivement. Ce seraient non plus les études de *grammaire*, mais les études *moyennes;* elles correspondraient à une solide instruction primaire. Il y aurait là un premier cycle, avec, au bout, pour sanction, un certificat d'*études moyennes*, nécessaire pour entrer dans trois ordres d'enseignement que je vais vous indiquer et qui constitueraient la division supérieure de l'enseignement secondaire. Cet enseignement *moyen* se distinguerait cependant de celui de l'école primaire, parce qu'on y enseignerait deux langues vivantes.

M. le Président. Deux langues vivantes avant la quatrième?

M. Dietz. Oui, mais je supprime le latin et le grec jusqu'à la quatrième. Une des langues varierait suivant les régions et les besoins; l'autre, qu'on apprendrait partout, c'est l'anglais, grammaticalement facile et que les enfants acquièrent sans effort. Je voudrais donc qu'il y eût deux langues vivantes : l'une commencée en neuvième comme aujourd'hui, et l'autre en huitième. C'est par là que cet enseignement primaire secondaire se distinguerait de l'enseignement primaire actuel proprement dit. A partir de la quatrième, il y aurait une bifurcation. J'estime que cette sélection, qui vous a été présentée comme difficile à faire de bonne heure, peut se faire au seuil de la quatrième. Je ne parle pas ici du choix d'une carrière, mais de la capacité plus ou moins grande d'abstraction, d'analyse dont l'enfant est capable : à cet âge, on doit pouvoir s'en rendre compte.

Il y aurait alors trois types d'enseignement. D'abord, l'enseignement secondaire spécial, durant trois ans, c'est-à-dire jusqu'à quinze ans, et au sortir duquel on entrerait soit directement dans le commerce, soit dans une école pratique, au besoin même dans une école agricole, si cet enseignement secondaire spécial est bien organisé. Cet enseignement spécial me paraît convenir à la grande majorité des enfants de la bourgeoisie qui, par préjugé, n'accepteraient pas d'entrer dans l'enseignement primaire supérieur. Il y aurait grand avantage à faire entrer ainsi l'enseignement primaire supérieur dans l'enseignement secondaire. Les bourgeois n'auraient point de scrupule à y envoyer leurs enfants; les enfants qui se seraient distingués à l'école primaire pourraient entrer également de plain-pied dans cet enseignement secondaire. Au point de vue démocratique, il y aurait grand avantage à ce mélange naturel des enfants de ces deux classes sociales.

M. Sauzet. Mais comment ce mélange pourrait-il s'effectuer? Des enfants auraient fait des langues vivantes, et d'autres pas.

M. Dietz. C'est vrai; mais ce ne sont pas les langues vivantes qui constitueraient le fonds de cet enseignement; je vais arriver à un type d'enseignement où les langues vivantes auraient plus d'importance et d'efficacité; il y aurait au moins dans cet enseignement spécial une grande partie des cours qui seraient communs, comme le français, l'histoire, les sciences.

Mon second type d'enseignement, c'est celui que j'appellerai le classique moderne. Je voudrais qu'il comportât quatre années. Pour lui donner les mêmes sanctions qu'à l'enseignement classique, il faut en faire un enseignement classique. Si la Commission n'est pas trop pressée, je lui demanderai ici quelques minutes pour lui exposer quelques considérations toutes techniques. On a des griefs contre l'enseignement moderne tel qu'il est, que je trouve fondés. Ces griefs viennent de ce que l'enseignement moderne actuel ne saurait donner la culture d'abstraction que la médecine et le droit demandent avec raison. Cet enseignement moderne n'est pas classique. Qu'est-

ce donc que l'enseignement classique ; en quoi consiste-t-il?

Actuellement, il tient tout entier dans l'exercice de la version. Toutes les autres parties de l'enseignement classique lui sont communes avec les autres enseignements.

Je ne vois pas de nuances par lesquelles l'enseignement classique se distingue des autres, sinon cette gymnastique qu'est l'exercice de la version. Je croirais volontiers qu'enseignement secondaire veut dire enseignement à deux degrés ; le primaire est instinctif : on y prend possession de sa langue de façon mécanique ; dans le secondaire, on prend possession de sa langue et de son esprit, de son instrument d'analyse, par l'exercice de la traduction.

Aujourd'hui, malgré certains progrès réalisés par l'enseignement moderne, sauf de rares exceptions, un élève formé par l'enseignement classique se distingue aussitôt : c'est qu'il a vécu sous un autre régime, c'est qu'il a passé par l'école, la discipline, la gymnastique fortifiante de la version. Eh bien, je vois bien ce qu'on peut dire pour revendiquer cet exercice de la version en faveur des langues antiques, mais vous sentez aussi ce qu'on peut dire en faveur de la traduction s'exerçant sur les langues modernes : faire une version allemande, c'est pour nous beaucoup plus difficile que de faire une version latine. Il est incontestable que la culture antique donnera à l'esprit quelque chose de plus aristocratique ; mais je vous serais obligé de scruter un peu plus que vous n'êtes portés à le faire, dans votre reconnaissance pour les études classiques à l'ancienne manière, de scruter le profit qu'on peut tirer de la gymnastique pratiquée sur la phrase allemande, anglaise ou même espagnole et italienne, quoique des idiomes néo-latins, trop voisins de nous, ne paraissent pouvoir être de la même efficacité.

Quand l'esprit aurait passé ainsi quatre années à étudier deux langues modernes de cette façon abstraite, délicate, analytique, littéraire, après les avoir étudiées d'abord d'une façon pratique, il en emporterait une partie considérable du profit que nous devons aux anciennes études classiques. S'il y avait quelque chose en moins comme délicatesse, il y aurait à cette infériorité compensation singulière dans l'avantage de posséder deux langues modernes. Car, après avoir étudié ces deux langues pendant sept ans d'une façon pratique d'abord, puis littéraire, l'esprit les aurait certainement tournées en sa substance et les posséderait bien.

M. le Président. N'est-ce pas ce qu'on essaye de faire aujourd'hui ?

M. Dietz. Non, ce n'est pas l'idéal qu'on s'est proposé : l'enseignement du français et celui des langues vivantes ne se mêlent pas ; ils sont indifférents l'un à l'autre.

M. le Président. C'est une question de professeurs à trouver, mais c'est bien l'idée qu'on essaye d'appliquer.

M. Dietz. Pardon : ce n'est pas la conception qui règne en ce moment.

M. le Président. En 1891, quand on a fait les programmes de l'enseignement moderne, on a voulu obtenir une certaine culture générale en substituant les langues modernes aux langues mortes.

M. Dietz. Substituer celles-ci aux premières, c'est faire apprendre le français par les langues modernes. De notre temps, et jusqu'en rhétorique, je ne crois pas que nous ayons fait une seule composition française ; nous savions le français, pour l'avoir appris par la version. Il faudrait, pour réaliser cette conception, qu'on fît enseigner le français par le même professeur qui enseignerait les langues vivantes. Or cette expérience ne s'est faite, à ma connaissance, qu'à deux reprises et en tâtonnant ; après quelques mois, on y a renoncé.

Avant de sacrifier l'enseignement moderne et de lui refuser les sanctions qu'il désire, il faudrait absolument tenter cette expérience.

Il existe un personnel considérable de licenciés distingués, excellents agrégés de langues vivantes, capables de donner cet enseignement. On ne songe pas à les employer.

Dans tous les établissements d'enseignement moderne, il y a des professeurs de français distingués ; mais on n'enseigne *classiquement* le français que par la version.

Pour l'enseignement classique, donné par les langues anciennes, quatre années suffiraient au lieu de cinq ans que l'on exige actuellement, d'abord parce que l'esprit serait déjà ouvert par les langues étrangères et aussi parce que grâce à ces programmes antérieurs le terrain serait très déblayé. Pendant quatre ans par conséquent on pourrait largement,

presque exclusivement, s'adonner à ces études classiques.

M. le Président. Vous croyez, vous qui avez la pratique de l'enseignement classique, qu'on peut commencer en quatrième l'enseignement des langues mortes? Certains disent qu'en sixième c'est déjà trop tard.

M. Dietz. Pourquoi? L'étude des langues est une activité d'abstraction. Plus l'esprit est formé déjà, plus il va vite en besogne. Ajoutez-y que, dans mon système, les enfants ont déjà appris deux langues vivantes. Cette étude a beau avoir été pratique, on n'apprend pas une langue vivante sans s'ouvrir au sens des différences et des analogies, c'est-à-dire sans faire une certaine gymnastique intellectuelle.

M. le Président. Vous ne craindriez pas de surcharger ces jeunes gens en leur imposant deux langues vivantes, tandis qu'ils n'en ont qu'une aujourd'hui et que d'ailleurs ils ne peuvent apprendre ni le latin ni le grec?

M. Dietz. Mais non; ils feront à peu près, mais avec plus de méthode, ce qu'ils font aujourd'hui.

A partir de la quatrième, les classiques anciens n'étudieront plus guère les langues vivantes. Dans mon système, j'aurais donc trois catégories d'élèves : ceux de l'enseignement secondaire spécial, ceux de l'enseignement secondaire moderne et ceux de l'enseignement classique.

M. le Président. Combien d'élèves auriez-vous dans le classique?

M. Dietz. J'imagine qu'il y aurait à peu près la moitié des élèves dans l'enseignement spécial et que l'autre moitié, se scindant, serait partagée entre le moderne et le classique.

M. le Président. Vous ne craindriez pas que l'enseignement classique fût un peu déserté?

M. Dietz. Peut-être. Mais si c'est par des élèves qui ne sont pas faits pour lui?

M. le Président. Si vous aviez organisé un système à trois compartiments, ayant à choisir entre le moderne et le classique tel que vous venez de les définir, lequel auriez-vous pris?

M. Dietz. Pour mes enfants, à égalité de sanctions, je les aurais sans doute mis dans le moderne.

M. le Président. Alors le classique, tel que vous le concevez en ce moment, ne resterait que pour la symétrie?

M. Dietz. Pourquoi serait-il déserté? On ne saurait redouter, en France, la faillite des lettres latines.

M. le Président. Mais vous-même, qui enseignez la rhétorique, vous ne le choisiriez pas?

M. Dietz. Mon exemple ne serait sans doute pas très entraînant; non, je ne pense pas qu'il faille redouter l'abandon par les élèves intelligents des études grecques et latines.

Pour les sanctions, l'idéal serait le certificat d'études donné dans les collèges et les lycées mêmes — mais, actuellement, c'est impossible. — Je voudrais donc une Commission composée de professeurs de l'enseignement secondaire.

Au point de vue de l'éducation, les reproches que l'on nous adresse sont en partie fondés. Est-il possible de demander à l'Administration et aux maîtres une dépense plus entière de leur personnalité? Je pense que oui, et voici comment : je voudrais que le proviseur *fût* un peu professeur, comme d'ordinaire à l'étranger. Pratiquement d'abord, il y aurait moyen, par ce cumul, de faire des situations qui séduiraient peut-être des professeurs très distingués qui vont à l'enseignement supérieur. Je crois que, d'autre part, le proviseur qui professerait quelque cours important, essentiel, aurait par cela même plus de prestige.

Cela est d'autant plus facile que nous avons, à côté du proviseur, un censeur chargé de l'administration intérieure de la maison, et l'on se demande s'il n'y a pas là, dans beaucoup de maisons, quelque superfétation.

Jusqu'à nouvel ordre, on peut donner plus de place à l'éducation, en permettant au proviseur plus de personnalité.

Quant aux professeurs, voici une indication; je ne sais pas si elle vous a déjà été soumise, mais j'y tiendrais beaucoup. On parlait des agrégations, tout à l'heure; assurément elles sont très savantes, trop savantes, et ceux-là qui les passent, aujourd'hui, ont véritablement beaucoup de mérite à les affronter, mais ces examens ne sont pas du tout une garantie de valeur pédagogique; à mesure qu'ils deviennent plus érudits, plus scientifiques, ils risquent même d'offrir de moins en moins cette garantie.

Élèves de l'enseignement supérieur, nos

jeunes professeurs en appliquent trop les méthodes.

Je voudrais, pour entretenir l'émulation parmi les professeurs et obvier un peu à cet inconvénient pédagogique des agrégations, je voudrais que le Comité des inspecteurs généraux, qu'il faudrait, par parenthèse, renouveler, élargir, pût nommer agrégés — à titre pédagogique — des maîtres consciencieux qui n'auraient point réussi aux concours.

Il n'y a aucune raison pour que le titre d'agrégé, qui veut dire, somme toute, membre titulaire de l'Université de France, soit obtenu par la seule érudition ou par une virtuosité d'examen.

Je voudrais donc deux agrégations : l'une obtenue par cet examen et l'autre décernée par le comité des inspecteurs.

M. Henri Blanc. Est-il bien utile de maintenir l'agrégation de grammaire? On nous a dit qu'elle n'avait pas une très grande valeur.

M. Dietz. Je trouve même que dans l'enseignement secondaire ce titre d'agrégation de *grammaire* est une fausse note.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser?

Nous vous remercions, monsieur Dietz, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Pinloche, vous êtes professeur de langue allemande au lycée Charlemagne?

M. Pinloche. Oui, monsieur le Président, et j'ai été pendant dix ans, comme professeur à la Faculté des lettres de Lille, membre d'abord, puis président du jury du baccalauréat moderne. A ce propos, je vous dirai tout de suite que j'ai constaté les excellents résultats du baccalauréat moderne au point de vue des langues vivantes. C'est un fait. Ailleurs, on a pu ne pas le constater d'une façon aussi nette : c'est que l'Académie de Lille est un milieu particulier où l'industrie et le commerce tiennent une très grande place. Par conséquent, je crois pouvoir affirmer que là, en ce qui concerne les langues vivantes, le baccalauréat moderne peut lutter très avantageusement.

J'ai entendu avec plaisir tout à l'heure ce qu'on proposait pour l'organisation de l'enseignement. Il existe quelque chose d'analogue en ce moment-ci en Allemagne; c'est ce qu'on appelle là-bas le mouvement réformiste, qui consiste à supprimer le latin et à donner à tous les élèves de l'enseignement secondaire la même éducation, sans latin, jusqu'à la troisième, exclusivement. Ce mouvement, qui est naturellement très attaqué par les pédagogues humanistes, a cependant pour lui le gouvernement, l'empereur même, et la plupart des autorités communales.

M. Dietz. Ils ont pour eux cet immense avantage de faire l'expérience sur le français, qui est une langue classique par excellence.

M. Pinloche. Justement, la différence est énorme; ils ont pris le français comme langue étrangère de début. M. de Sallwürk, qui est une des personnalités les plus importantes du monde pédagogique en Allemagne, n'est pas partisan de ce mouvement, parce qu'il ne trouve pas logique qu'on fasse du français avant de faire du latin.

Le Ministre de l'Instruction publique de Bavière, M. de Landmann, s'est rangé à cet avis et a déclaré à la Chambre des députés que c'était le commencement de la fin des études classiques. Néanmoins, le mouvement se propage avec une rapidité étonnante et il y a déjà une trentaine d'établissements secondaires, dont vingt-deux en Prusse, réorganisés d'après le nouveau système.

M. le Président. Avez-vous des renseignements particuliers sur ce sujet?

M. Pinloche. Oui, monsieur le Président, et je vais publier dans la *Revue pédagogique* une étude sur la question.

M. le Président. Pourriez-vous nous donner au moins quelques indications?

M. Pinloche. Très volontiers, monsieur le Président. Le mouvement réformiste consiste à remplacer le latin dans tous les établissements secondaires par le français, jusqu'à la troisième exclusivement. Alors seulement a lieu la bifurcation entre les deux enseignements, classique et moderne (*réal*). Le grec n'est commencé qu'en seconde.

Comme compensation au retard apporté dans l'étude du latin, on lui accorde, dès la troisième, dix heures par semaine, et les promoteurs de la réforme affirment qu'avec ce

régime, grâce à la préparation du français, les élèves peuvent aborder l'explication des auteurs au bout d'un an (César en seconde, Tacite et Horace en première), Pour les autres, le latin est remplacé par l'anglais.

Le Gouvernement prussien, frappé des avantages de cette organisation au point de vue social (la sélection différée aussi tard que possible et la possibilité pour les petites villes de garder les enfants pendant les six premières années d'études), est loin d'être hostile au mouvement réformiste. Toutefois, il se tient dans l'expectative et se borne à autoriser les essais. Il a inscrit au budget, pour cinq années, un crédit annuel de 15.000 marks pour envoyer des professeurs à Francfort, centre du mouvement, afin de s'initier à cette nouvelle organisation des études. Il y a à Francfort trois établissements : le gymnase Gœthe, l'école Wöhler et l'école Klinger, organisés d'après ce système, et qui ont servi de modèle à tous les autres. Et tous les jours il s'en ouvre de nouveaux, grâce aux encouragements des municipalités. La plupart des gymnases réformés (Francfort, Hanovre, Ohrdruff, Schöneberg, Magdebourg et Dantzig) sont municipaux. Un seul, celui de Breslau, est un établissement de l'État.

La réforme est donc très séduisante par son côté extérieur, et c'est ce qui explique son succès rapide auprès des autorités et du public. Mais les objections d'ordre pédagogique sont assez graves. M. de Landmann, le Ministre bavarois, et M. de Sallwürk les ont très bien résumées : c'est, à leurs yeux, la mort des études classiques.

En pédagogie, les faits ont une importance capitale. Ce qui fait précisément la supériorité malheureusement incontestable de l'Allemagne, c'est qu'elle a toujours commencé par faire les expériences sur des points délimités et qu'elle n'a adopté que ce qui avait le mieux réussi. Les théoriciens sont alors venus broder là-dessus, mais le vrai chemin à suivre en pédagogie, comme en médecine, c'est l'expérience. Pour juger le mouvement réformiste, je crois donc qu'il serait prudent d'en attendre les résultats et de voir ce qu'il produira à la fin des études; les élèves qui ont commencé d'après ce système, il y a cinq ou six ans, arrivent à la fin de leurs études, et les partisans de la réforme, non moins que leurs adversaires, attendent avec impatience l'échéance de 1901, époque à laquelle elle aura donné tout son effet.

M. le Président. Est-ce que cette organisation est à peu près ce qu'a dit M. Dietz?

M. Pinloche. A peu près. Mais j'insiste sur ce fait que les Allemands considèrent, et non sans raison, le français comme une langue classique. Elle l'est beaucoup plus pour eux que l'allemand ou l'anglais ne l'est pour nous, et cela leur permet — c'est le grand argument des réformistes — d'aborder le latin avec beaucoup d'avantage, même en troisième, et d'arriver très vite à l'explication des auteurs.

Encore une fois, je crois qu'il faudrait attendre ce que ce système va donner en Allemagne avant de songer à l'appliquer chez nous.

Pour en revenir aux élèves de l'enseignement moderne (j'en ai beaucoup en ce moment au lycée), il faut en effet tenir compte de la différence de classe sociale, mais il y a des sujets qui peuvent donner autant que les autres. J'ai vu les uns et les autres, mais je dois dire que dans l'enseignement classique nous avons toujours eu des esprits plus ouverts.

Toutefois, je répète que, pour les langues vivantes, les élèves de l'enseignement moderne réussissent très bien, et c'est encore un point de fait que j'affirme. Quant à comparer la culture franco-anglo-germanique à la culture franco-gréco-latine, il n'y faut pas songer. Je l'ai combattue très énergiquement, surtout au point de vue du professorat, et j'ai démontré qu'elle ne pouvait donner que des produits inférieurs, lorsqu'il a été question de la création d'une agrégation moderne. Je reviendrai tout à l'heure sur ce point.

M. le Président. Mais il ne s'agirait pas d'imposer cela partout, ce serait un essai à faire?

M. Pinloche. Le système a évidemment un côté séduisant, c'est de permettre de commencer les études sans préjuger dès le début de la carrière que suivra l'enfant. Ceci est très important au point de vue social. Mais je répète qu'il faut observer l'essai qu'en font nos voisins avec beaucoup d'attention. Il me tente par certains côtés, mais je me défie, car il y a aussi contre lui des arguments très forts et des objections dignes d'attention.

Je vous dirai maintenant deux mots de l'enseignement des langues vivantes.

Je demanderai, je crois avec tous nos collègues sans exception, que deux mesures capitales soient d'abord prises : la première, c'est qu'il n'y ait jamais plus de 25 élèves dans les classes. Il n'y a pas un professeur qui ne soit d'accord avec moi.

M. le Président. Cela tient à ce que le budget est en déficit et qu'il y a des professeurs inoccupés dans les petits lycées.

M. Pinloche. Soit ; mais alors qu'on ne vienne pas dire : Voilà un enseignement qui ne donne pas de bons résultats, quand il ne se fait pas dans de bonnes conditions.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves ?

M. Pinloche. J'ai plusieurs classes, dont une de 42 élèves d'un âge auquel ils sont très difficiles à tenir, en cinquième moderne. Franchement, je vous assure que, malgré mon expérience et l'habitude que j'ai de l'enseignement, j'ai bien du mal à en obtenir quelque chose.

Je sais qu'il y a là une question d'économie, mais il y a des économies moins funestes que celles-là. Un cours de mathématiques ou de sciences peut être fait à une classe nombreuse ; mais, pour les langues vivantes, c'est bien difficile.

M. le Président. Puisque nous parlions de l'Allemagne, est-ce que les professeurs allemands ne donnent pas beaucoup plus de temps à leurs élèves ?

M. Pinloche. Oui, mais aussi ils s'usent beaucoup plus vite. D'après les dernières statistiques, 39,6 0/0 des professeurs de l'enseignement secondaire en Allemagne meurent à une moyenne de trente-neuf ans. En Prusse, la moyenne du temps de service fourni par les professeurs n'est que de vingt et un ans, alors qu'elle est de vingt-huit ans pour les pasteurs.

M. le Président. Et chez nous ?

M. Pinloche. Chez nous, je ne crois pas que la statistique ait été établie. En Allemagne, les professeurs ont jusqu'à vingt-quatre heures de classe par semaine, tandis que nous en avons douze ou quinze. Ils sont surchargés de corrections, on les oblige à emporter chez eux les travaux des élèves, bien plus que chez nous.

M. le Président. En Angleterre, les professeurs donnent plus de temps aussi.

M. Pinloche. Mais ils sont écrasés et usés avant l'âge. D'ailleurs, en Angleterre, ils ont, je crois, quatre semaines de vacances à Noël, et deux semaines pleines à Pâques, en dehors des grandes vacances.

M. le Président. Chez nous, ne pensez-vous pas qu'on pourrait demander, toute question de traitement à part, un effort un peu plus grand ?

M. Pinloche. Je ne le pense pas. Je crois qu'un professeur qui fait consciencieusement sa besogne, dans les conditions actuelles, atteint la limite des forces humaines.

M. le Président. Cependant, quand ils ont une classe très peu nombreuse ?

M. Pinloche. Quand on voit ses élèves quinze heures par semaine, je pense que c'est suffisant, et je ne crois pas que nous puissions donner plus.

Les Allemands ont un enseignement beaucoup plus mécanique que le nôtre et dans lequel tout est réglé d'une façon uniforme.

M. Henri Blanc. Leurs méthodes classiques sont tout à fait différentes, pour le latin, par exemple?

M. Pinloche. Parfaitement.

Le second point serait d'organiser d'une façon permanente des cours complémentaires obligatoires pour les élèves qui ne sont pas au niveau de la classe, au lieu de laisser aux professeurs, ou même aux proviseurs, le soin de régler la question pour chaque cas particulier ; ce serait un moyen de parer au fonctionnement défectueux, et auquel nous ne pouvons pas grand'chose, des examens de passage.

Tout le monde a dû vous dire combien il serait désirable que les examens de passage fussent sérieux : c'est la plaie de notre enseignement. Tant qu'ils ne le seront pas, toute réforme, quelle qu'elle soit, n'aura guère de chances d'aboutir.

Je voudrais maintenant vous dire un mot des séjours à l'étranger.

Ce n'est pas ici que j'aurai besoin d'insister sur l'utilité de plus en plus urgente d'envoyer nos jeunes Français à l'étranger. Nous ne connaissons pas les autres peuples, parce que nous ne connaissons pas leurs langues, et réciproquement nous restons indifférents aux langues étrangères, parce que nous ne nous intéressons pas aux peuples qui les parlent.

Je ne cite que pour mémoire l'opinion, en-

core trop répandue, d'après laquelle nous aurions moins d'aptitudes que les autres peuples pour les langues étrangères, et qui ne mérite même pas d'être réfutée.

Il y a donc, pour le jeune homme que nous voulons envoyer à l'étranger, un double but à poursuivre : 1° se perfectionner dans la langue qu'il a déjà dû apprendre très sérieusement à l'école ; 2° ouvrir les yeux et les oreilles, non seulement pour lire des textes et pour entendre des mots, mais aussi et surtout pour apprendre par lui-même à connaître ce monde nouveau, si différent du nôtre, au milieu duquel il se trouve transplanté. En d'autres termes, après la langue et par la langue, il doit observer les hommes et les choses qui l'entourent, et en rapporter dans notre pays, si ignorant des choses de l'étranger, une impression vraie et impartiale, qui, en aidant à dissiper des préjugés toujours regrettables, nous donne enfin la notion plus exacte de ce que nous valons et de ce que valent nos voisins. Je crois que c'est encore là le meilleur moyen de nous défendre dans la lutte de plus en plus ardente où se trouvent engagées les nations civilisées.

Le séjour à l'étranger ne peut donc donner des résultats sérieux et durables qu'à une condition : c'est de n'y envoyer que des jeunes gens déjà capables d'en profiter au double point de vue que je viens de signaler. Cela revient à dire qu'il faudra choisir parmi les jeunes gens ayant terminé leurs études secondaires — la chose est d'ailleurs à peu près impraticable auparavant — ceux qui auront été signalés par leurs professeurs comme réellement doués pour les langues, et les isoler pendant une année entière dans le milieu étranger où se parle la langue qu'ils auront le mieux apprise, et qui devra être aussi différent que possible du nôtre. Pour l'Allemagne, je conseillerais de partager l'année en deux semestres, dont l'un serait passé dans le Nord et l'autre dans le Sud, autant que possible dans une ville d'Université ou de commerce, suivant la carrière à laquelle se destine le jeune homme. De même pour l'Angleterre, il serait bon de répartir le temps de séjour d'une façon égale entre deux Universités, Oxford et Cambridge par exemple, ou entre deux grandes cités commerciales de régions différentes.

Mais il peut y avoir de grands inconvénients à laisser abandonnés à eux-mêmes des jeunes gens encore bien peu en état de se débrouiller seuls. Cependant, ce serait là une des meilleures conditions du succès, car il n'y a rien à espérer de ceux qui, une fois à l'étranger, auraient encore besoin de surveillance et de tutelle, — outre l'impossibilité matérielle d'organiser cette surveillance. Tout ce qu'on peut faire, c'est de les recommander, de les protéger ; mais, pour le reste, il faut pouvoir s'en rapporter à eux. Trouvera-t-on beaucoup de familles disposées à abandonner ainsi leurs enfants à un âge où elles prétendent encore les diriger ? Je ne le crois pas, et ce n'est pas moi qui les en blâmerai.

Un moyen plus pratique, et qui serait moins en désaccord avec nos goûts, c'est l'échange international, qui peut s'effectuer de deux manières :

1° *Il peut se pratiquer entre écoles.*

L'inconvénient de ce système, c'est qu'alors rien ne peut se faire qu'officiellement, c'est-à-dire administrativement. Il faut donc s'attendre à des complications de toute nature, que nous devons nous attacher à éviter surtout dans un essai de ce genre, où la liberté et le caractère privé, familial, des rapports me semblent des conditions essentielles et des garanties de succès. Je n'entends point par là enlever à l'État son rôle qui reste encore assez considérable, mais qu'il importe de limiter, car il ne faut pas oublier que tout empiétement de sa part aura aussitôt pour conséquence parallèle un empiétement de l'État étranger auquel nous aurons affaire. A mon avis, le rôle de l'État, dans cette question, doit se borner à choisir les sujets aptes et méritants, et à leur procurer — par l'intermédiaire officieux des professeurs qui ont des relations personnelles à l'étranger — les moyens de se perfectionner dans la pratique des langues en s'expatriant dans les conditions les plus avantageuses possibles. Voilà pourquoi le système de l'échange entre écoles, malgré sa simplicité apparente, me paraît devoir être écarté.

2° *L'échange peut se pratiquer entre familles :* la famille de l'élève désigné pour aller à l'étranger reçoit gratuitement un enfant envoyé par la famille étrangère qui reçoit le sien aux mêmes conditions.

Cette combinaison présente un double avantage qui saute aux yeux : la pension de l'enfant ne coûte rien, et la famille peut être tran-

quille sur le sort de l'absent, puisqu'elle a pour ainsi dire un otage qui lui en répond.

Bien que ce système paraisse au premier abord peu conforme à nos habitudes, je ne doute pas que les familles, chez nous, ne se prêtent volontiers à ces échanges où tout serait bénéfice pour elles, puisqu'elles auraient ainsi le moyen, sans bourse délier, — sauf pour le voyage, — de procurer à leurs enfants le bénéfice fort appréciable d'une année passée à l'étranger. Je crois pouvoir affirmer d'autre part qu'à l'étranger, où les échanges de ce genre se font journellement, cette mesure serait bien accueillie. Pour réussir, il suffit donc que nos familles le veuillent : or, je le répète, il me paraît impossible qu'elles ne se laissent pas séduire par une combinaison aussi simple, dont elles auraient tout le profit, sans qu'il en coûte un sou ni à elles ni à l'État.

Telles sont les observations que je voulais présenter sur le séjour à l'étranger.

Quant au personnel enseignant des langues vivantes, je dirai sans crainte d'être démenti qu'il est supérieur. Les étrangers eux-mêmes le reconnaissent. Il n'y a dans aucun pays un personnel de langues vivantes qui puisse être comparé au nôtre.

M. le Président. M. Bossert nous a dit qu'il y avait encore quelque chose à faire ; une partie du personnel serait encore au-dessous de sa tâche.

M. Pinloche. C'est possible, surtout pour le personnel un peu ancien ; mais je compare en ce moment notre personnel nouveau avec ceux des pays étrangers. On a eu le tort de trop laisser les professeurs se former seuls. Je ne demande pas d'école spéciale, ce ne serait pas une bonne chose ; mais...

M. le Président. Est-ce qu'on n'a pas établi une section de langues vivantes à l'École normale ?

M. Pinloche. Oui, pour les agrégés ; mais ce qui fait le professeur, ce n'est pas l'agrégation ; on l'a dit et redit. Il y a un grade qu'on appelle le certificat d'aptitude ; c'est là que le professeur se révèle vraiment. Il faudrait donc s'en rapporter un peu moins au hasard au début de la carrière de nos professeurs ; on écarterait ainsi un grand nombre de non-valeurs qui encombrent les concours, après avoir encombré l'enseignement. Je répète qu'il n'est pas besoin d'école, car ici plus qu'ailleurs il faut que la vocation soit spontanée. Mais, parmi les jeunes gens qu'on enverrait à l'étranger et dont je parlais tout à l'heure, il y aurait certainement des sujets capables et désireux d'arriver au professorat ; voilà donc une pépinière toute trouvée et une garantie pour l'avenir.

On pourrait venir en aide à ces jeunes gens ; il leur suffirait de deux ou trois ans de Faculté, comme étudiants libres, comme boursiers ou comme répétiteurs, — ceci est une question de détail, — pour faire d'excellents professeurs. Nous aurions ainsi des garanties qui nous manquent actuellement. C'est pourtant une réforme bien simple à accomplir.

Enfin, je demande qu'on n'accorde de bourses d'agrégation qu'aux candidats qui auraient montré, par un stage effectif d'une année au moins, qu'ils possèdent les qualités nécessaires pour réussir dans leur enseignement.

A la Faculté de Lille, où je suis resté dix ans, je n'ai cessé de demander qu'on exigeât ce stage, mais sans succès, parce qu'il aurait fallu une mesure générale. Parmi ces boursiers, avec le système actuel, quelques-uns réussissent, sans doute, mais combien restent en route ou ne font que de médiocres professeurs !

Voilà encore une réforme simple et facile à faire si on la veut bien. Il ne faut pas perdre de vue que l'agrégation, tout en conservant son caractère littéraire, doit être avant tout un examen professionnel. Je n'insiste pas : on l'a dit et redit.

Enfin, les professeurs de langues vivantes ont un rôle éducatif ; ils n'ont pas seulement à servir de bonnes d'enfants, comme on le leur demande souvent, apprenant aux élèves le *b a ba* et quelques lambeaux de conversation. J'ai une plus haute idée de la mission qu'ils ont à remplir ; avec les langues qu'ils enseignent, ils doivent faire connaître la vie et les mœurs des pays où se parlent ces langues. Pour cela, ils doivent y aller eux-mêmes souvent ; mais beaucoup n'y retournent pas, une fois agrégés. Comment voulez-vous que ce soient de bons professeurs? Ils n'ont même plus envie de parler la langue qu'ils enseignent ; beaucoup d'entre eux seraient gênés s'ils passaient la frontière et il leur faudrait quelque temps pour s'y remettre. Pour enseigner les choses d'un pays, il faut l'avoir vu, il faut se

tenir au courant, il faut y aller de temps en temps, car il y a une foule de choses qui ne s'acquièrent pas par les lectures. Il suffirait, à mon avis, que l'Administration favorisât ces voyages des professeurs. Je sais qu'il n'est pas possible de demander encore des subventions au budget; mais l'Administration pourrait encourager, par les nombreux moyens dont elle dispose (avancement, promotions, etc.), ceux qui auraient montré le plus de zèle dans ce sens et se seraient imposé des sacrifices pour faire ces voyages. Voilà encore une réforme facile, réalisable sans qu'il soit besoin de programmes ni de prescriptions nouvelles.

Je dirai, en terminant, un mot de l'inspection, qui fait l'objet d'un paragraphe du questionnaire, et qui se rattache étroitement à la question du personnel.

La question est des plus importantes. L'inspection, on peut dire que chez nous elle n'existe presque pas. Avant d'être dans les Facultés, j'ai fait partie de l'enseignement secondaire pendant sept ans; j'ai été inspecté, pendant cette période, trois fois, dont une à Paris, et chaque fois cinq ou dix minutes.

M. le Président. Il y a deux inspecteurs pour tous les lycées et collèges.

M. Pinloche. C'est à Paris et dans les grands lycées que les professeurs sont le mieux inspectés; or ce sont ceux qui en ont le moins besoin. Les professeurs des petits collèges, les débutants auraient besoin, au contraire, d'être encouragés, guidés, conseillés; or ceux-là ne sont presque jamais inspectés. Il y a là une réforme importante à faire : on a dû vous le dire déjà maintes fois.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur Pinloche, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Reynier, vous êtes professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand?

M. Reynier. Oui, monsieur le Président, et en même temps rédacteur à la *Revue universitaire*.

M. le Président. Il est un peu tard; vous avez entendu les dépositions de vos collègues; voulez-vous nous dire les points sur lesquels vous voudriez insister à votre tour ou bien sur lesquels vous vous sépareriez d'eux?

M. Reynier. Il est plusieurs questions que j'aurais voulu traiter; mais j'y renonce, étant donnée l'heure.

M. le Président. Prenez le temps nécessaire, monsieur Reynier.

M. Reynier. Je voudrais surtout parler d'une question qui me paraît très importante, celle du baccalauréat. Je suis professeur de rhétorique, chargé par conséquent de la préparation de cet examen; de plus, en qualité de docteur ès lettres, j'ai été régulièrement désigné depuis quatre ans comme examinateur auxiliaire à la Sorbonne; en sorte que je puis voir les candidats avant et pendant l'épreuve.

J'avoue que sur cette matière j'ai changé un peu d'opinion. Quand on a parlé, il y a trois ans, de supprimer le baccalauréat, j'avais tellement été frappé de ses inconvénients, que j'ai d'abord accueilli cette idée avec une extrême satisfaction. A la pensée qu'il va peut-être disparaître, je ne puis me défendre aujourd'hui d'une véritable inquiétude. Assurément, on a dû vous le dire plus d'une fois, cet examen est bien chanceux et bien décevant : on voit tous les jours de bons élèves échouer, de mauvais élèves réussir. Cela est fâcheux sans doute; mais je me demande si cette part d'aléa n'est pas justement susceptible de stimuler l'énergie de certains élèves. Un certificat de fin d'études subi à l'intérieur de chaque établissement pourra être plus équitable, mais il sera moins craint, parce qu'il n'aura plus ce caractère d'incertitude et de mystère. On ne verra plus, comme aujourd'hui, de mauvais élèves de seconde se transformer radicalement à l'approche de l'épreuve redoutée.

On vous a dit, d'autre part, que l'examen est souvent mal dirigé par des professeurs de Facultés dont plusieurs n'ont jamais passé par l'enseignement secondaire. Cela est bien exagéré : les examinateurs que j'ai vus interroger à côté de moi me semblaient très désireux de se mettre à la portée des candidats et ils y réussissaient parfaitement. Le véritable défaut de l'examen, c'est qu'il est trop rapide : il n'est guère possible qu'en dix minutes on se fasse une juste idée de la valeur et du savoir d'un écolier. Or le meilleur moyen de faire durer davantage cette épreuve, de la rendre

par suite plus sérieuse, c'est de diminuer le nombre des candidats.

Diminuer, d'une part, le nombre des candidats, conserver, d'autre part, à l'examen son caractère d'épreuve extérieure, inquiétante, capable de soutenir des bonnes volontés chancelantes et de réveiller des intelligences endormies, voilà donc, à mon sens, le double résultat qu'il faudrait atteindre.

La solution d'un tel problème, plusieurs déposants ont dû déjà vous l'indiquer : il suffirait simplement de dispenser de l'examen un certain nombre de bons élèves.

Il y a déjà longtemps que M. Rambaud a décidé que le jury serait libre d'exempter de toute épreuve les élèves dont les livrets seraient tout à fait satisfaisants. Malheureusement aucune Université n'a voulu user, la première, de ce droit et jamais encore cet arrêté ministériel n'a été appliqué. Il faut bien dire d'ailleurs que les jurys actuels pourraient difficilement faire bénéficier d'une telle faveur des candidats inconnus d'eux, sur la simple vue d'un livret scolaire dont les notes généralement vagues et indulgentes ne peuvent pas avoir une force suffisante de conviction.

A mon avis, c'est, non aux professeurs d'Universités, mais aux Conseils de professeurs de chaque lycée et collège que devrait revenir le droit d'accorder de telles exemptions : seuls, ils connaissent les élèves ; seuls, ils ont entre les mains les véritables éléments d'appréciation.

L'objection paraît facile ; on peut dire : « Il n'y aura plus alors de commune mesure : ici les professeurs se montreront plus faciles, là ils feront preuve de plus de sévérité. Comment pourront-ils échapper à l'influence des administrateurs, se soustraire aux sollicitations des familles ? » Je crois qu'il y a un moyen d'éviter ces inconvénients : c'est de dispenser *un nombre déterminé* d'élèves.

Par exemple, dans les lycées, plus du tiers toujours, plus de la moitié souvent de nos élèves sont reçus ; on resterait au-dessous de cette proportion et l'on ne serait pas suspect de vouloir avantager notre enseignement secondaire public en accordant au Conseil des professeurs de chaque établissement le droit d'accorder l'exemption au *premier quart* des jeunes gens arrivés au terme de leurs études. Cela serait un singulier stimulant pour tous les bons élèves, qui pourraient ambitionner une telle récompense ; cela délivrerait les élèves excellents de la préoccupation absorbante d'un examen extrêmement chargé, et cela leur assurerait la liberté d'esprit si nécessaire à des études sérieuses et désintéressées. On voit enfin sans peine qu'une telle mesure ne manquerait pas d'accroître le prestige des professeurs.

M. le Président. Pour les lycées de Paris, cette réforme serait facile à réaliser ; mais pour les collèges de petites villes ?

M. Reynier. Sans doute, quand l'effectif des classes supérieures serait trop peu nombreux, il faudrait bien faire subir à tous l'examen. Mais si, par exemple, le nombre des élèves s'élevait à dix, pourquoi deux d'entre eux ne seraient-ils pas dispensés ? Il n'y a pas de collège en France où les deux premiers élèves de la classe de rhétorique ne méritent d'être bacheliers.

M. Henri Blanc. La proportion est généralement plus grande.

M. Reynier. Assurément ; je crois que la moyenne des candidats admis ne descend guère au-dessous de 40 0/0 et que cette proportion est souvent dépassée.

Je suis persuadé que la mesure que je propose aurait pour effet de rendre l'enseignement plus libre, plus vivant, plus élevé, de reconstituer de vraies « têtes de classe », comme il y en avait au temps de l'ancien baccalauréat, qui, lui, n'imposait pas l'obligation d'une préparation étroite et minutieuse.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas réduire l'examen à des épreuves écrites ?

M. Reynier. Il me semble que, dans l'état actuel des choses, s'il y avait un moyen de diminuer la part du hasard, ce serait d'augmenter le nombre des épreuves et non pas de les diminuer. L'examen oral n'a généralement pas grande importance ; à Paris notamment, ce sont les compositions écrites qui permettent de faire la sélection nécessaire : peu d'élèves sont refusés pour leurs épreuves orales. On sait trop que le candidat ne dispose pas de tous ses moyens. Cependant il est indispensable que les examinateurs voient les candidats, quand ce ne serait que pour s'assurer que ce sont bien eux qui ont fait les compositions écrites. (*Sourires.*)

La solution que je propose aurait encore, je l'ai dit, l'avantage de décharger un peu les

jurys de leur besogne accablante, en diminuant le nombre des candidats.

M. le Président. Et de donner plus de liberté d'esprit aux élèves qui se maintiendraient dans le premier quart.

M. Reynier. Certainement. On peut m'objecter qu'il n'y aura peut-être pas une grande différence de valeur, dans une classe de vingt élèves, entre le cinquième qui sera dispensé de l'examen et le sixième qui ne le sera pas, et qu'il y aura cependant entre eux une grande inégalité de traitement. Mais on ne manquera pas d'inscrire sur le livret scolaire de celui qui sera obligé de subir l'examen, le rang de classement qui lui aura été attribué par l'assemblée de tous ses maîtres. Ne pensez-vous pas qu'une telle indication aurait une signification infiniment plus précise que les appréciations actuelles du livret, et qu'à moins d'une malchance extraordinaire, l'élève dont nous parlons serait certainement reçu?

Reste la question de l'enseignement libre. Il est clair qu'on ne pourrait accorder à aucun de ses élèves de semblables dispenses. Mais je crois fermement que l'État ne dépasserait pas son droit et ne porterait aucune atteinte à la liberté de l'enseignement en réservant une exemption, qui serait une sorte de récompense supérieure, aux seuls élèves qu'il peut connaître et dont il peut garantir la valeur, parce qu'ils ont été formés dans ses établissements, par des maîtres choisis par lui, sous le contrôle de ses administrateurs et ses inspecteurs.

M. Sauzet. Le classement serait-il fait d'après la moyenne des places ?

M. Reynier. Oui, et aussi peut-être d'après un coefficient de travail : certains élèves, sans être très bien doués, peuvent cependant mériter par trois ans de sérieux efforts la récompense dont il est question.

M. le Président. Par là, vous paraissez ouvrir la porte à bien des difficultés, pour ne pas dire à l'arbitraire.

M. Reynier. N'oubliez pas que les notes seraient données par l'ensemble des professeurs qui auraient suivi les jeunes gens pendant plusieurs années, et qu'à coup sûr les mérites de tous les élèves seraient très scrupuleusement pesés, puisqu'on ne pourrait pas attribuer une note avantageuse à l'un sans nuire nécessairement à un autre.

M. Sauzet. Si voûs classez sixième celui qui aurait dû être cinquième d'après la moyenne des places, vous vous exposez à des réclamations terribles.

M. Reynier. On pourrait faire connaître aux parents les raisons par lesquelles l'assemblée des professeurs se serait déterminée. En tout cas, si l'attribution de ce coefficient moral devait être une source de difficultés, j'y renoncerais volontiers et me contenterais d'un classement uniquement dressé d'après les places de composition obtenues dans les dernières années.

M. Henri Blanc. Pour chaque composition, il y a des notes indiquant la valeur des copies?

M. Reynier. Oui, ces notes devraient évidemment entrer, elles aussi, en ligne de compte.

Je ne veux pas insister outre mesure sur cette question, quoiqu'elle me tienne fort à cœur. Je vous demanderai maintenant la permission de passer à un autre point du questionnaire ; « Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger? »

Dans un des derniers numéros de la *Revue universitaire*, nous avons vivement engagé nos collègues à former des comités locaux chargés de préparer, de concert avec des comités anglais, allemands et italiens, des échanges d'enfants entre les familles françaises et étrangères. Ces comités ne sont pas encore constitués, mais nous avons des raisons de croire que l'idée fera son chemin. Je dois ajouter que, depuis deux ans, nous avons établi entre élèves français et étrangers une *correspondance interscolaire* qui a donné d'excellents résultats. Nous avons mis en communication environ trois mille jeunes gens français, anglais, allemands et italiens. Chaque mois, l'élève français écrit une lettre en français et une autre en anglais, par exemple ; son correspondant lui répond une fois en français, une autre fois en anglais; et chacun renvoie, corrigée, à son camarade, la lettre écrite par lui en langue étrangère. Cette correspondance se continue régulièrement sous la surveillance des professeurs, qui n'ont pas hésité à accepter, avec leur dévouement ordinaire, ce supplément de travail. Dans presque tous nos lycées et collèges elle a contribué à rendre plus vivant l'enseignement des langues modernes.

De plus, en bien des cas, elle a établi de

relations cordiales entre les familles des jeunes correspondants, et l'on m'a assuré que plus d'une fois elle a déterminé les parents à faire, pendant les vacances, des échanges d'enfants.

M. Marc Sauzet. Que pensez-vous de l'égalité de sanctions pour les deux baccalauréats moderne et classique ?

M. Reynier. Ce serait, à mon sens, une mesure très fâcheuse. Comme on l'a déjà dit tant de fois, le résultat évident serait de diriger vers la médecine et le droit un plus grand nombre d'élèves. Il y a déjà trop de médecins et trop d'avocats.

Sur la question plus générale de l'existence d'un enseignement moderne, je suis persuadé que des jeunes gens incapables de faire l'effort intellectuel que demande, par exemple, une version latine ne sont pas plus capables de bien faire une version allemande ou anglaise, qui demande un effort au moins égal. Les idées exprimées dans les textes anciens sont généralement simples; les idées qui forment le fond des littératures modernes sont souvent au-dessus de la portée d'un enfant. Maintenant je ne sais pas si l'on ne pourrait pas gagner un peu de temps sur la durée des études classiques.

M. le Président. Vous croyez qu'on pourrait retarder les études gréco-latines d'un ou deux ans ?

M. Reynier. Je le crois : j'en ai fait l'expérience, mais il s'agissait d'élèves exceptionnels. J'en ai vu autrefois apprendre, dans l'espace d'un an, assez de latin pour subir avec succès l'ancien baccalauréat ès sciences.

M. le Président. Oui, ce n'est pas une épreuve décisive.

M. Reynier. Assurément. Je sais qu'on a fait naguère, sur ce point, au lycée Charlemagne, des essais intéressants; mais je crois qu'ils ont été assez brusquement interrompus.

M. le Président. Et à Rollin sur un petit nombre d'élèves.

M. Reynier. Et trop choisis.

Ma conviction est que ces graves questions ne peuvent être tranchées *à priori*, qu'elles ne seront heureusement résolues qu'après bien des tâtonnements, bien des expériences patiemment suivies. D'une façon générale, plus on augmentera le nombre des types d'enseignement, mieux cela vaudra. Ce qu'il faut surtout éviter, c'est que des élèves découragés restent attachés à des études auxquelles ils ne s'intéressent pas. L'important, c'est que les jeunes gens aiment ce qu'on leur enseigne; et, j'ajoute, il n'est pas moins important qu'ils aiment ceux de qui ils reçoivent cet enseignement. Les maîtres de nos lycées et de nos collèges sont de plus en plus pénétrés de l'importance de leur rôle d'éducateurs et de plus en plus convaincus qu'ils n'exercent toute leur influence que s'ils restent, en dehors de la classe comme pendant la classe, en communication directe avec leurs élèves.

J'ai toujours été frappé de voir combien il est facile à un professeur de gagner l'affection des jeunes gens qu'il dirige. Un mot amical, un témoignage de sympathie, un encouragement venu à propos, suffisent le plus souvent à les lui attacher pour toujours. Et, s'il lui faut parfois plus d'efforts pour gagner la confiance d'un cœur aigri, d'un caractère ombrageux, il est bien payé de sa peine. C'est de ce côté que nous avons les satisfactions les meilleures.

M. Villejean. Avez-vous eu occasion de corriger des copies des deux baccalauréats? Pouvez-vous établir une comparaison ?

M. Reynier. Non. Les copies que j'ai corrigées pour le baccalauréat classique sont en général assez faibles. La faute en est peut-être un peu aux sujets, qui ne sont pas toujours parfaitement choisis. Je dois dire cependant que, de ce côté-là, il y a un progrès; on semble se préoccuper davantage de permettre aux candidats de donner vraiment leur mesure.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Reynier, de votre intéressante déposition.

Séance du vendredi 3 *mars* 1899.

Présidence de M. RIBOT

Dépositions de MM. Henri BERNES, *professeur au lycée Lakanal;* **BOUDHORS**, *professeur au lycée Henri IV;* **Albert-PETIT**, *professeur au lycée Janson-de-Sailly;* **SIGWALT**, *professeur au lycée Michelet;* **SCHWEITZER**, *professeur au lycée Janson-de-Sailly.*

M. le Président. Monsieur Bernès, vous êtes professeur de rhétorique au lycée Lakanal et vous vous êtes beaucoup occupé de ces questions d'enseignement?

M. Bernès. Oui, surtout depuis 1891, date à laquelle mes collègues, les professeurs agrégés des lettres, m'ont élu membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, où ils m'ont fait à deux reprises l'honneur de me réélire. J'ai été amené ainsi à étudier de près ces questions, et à m'en occcuper, dans la presse spéciale et dans les Sociétés d'enseignement et réunions de professeurs, d'une façon constante.

M. le Président. Voulez-vous vous expliquer? Vous avez toute liberté.

M. Bernès. Le point de départ de l'enquête est une question de chiffres, de statistique sur laquelle je n'ai pas l'intention de m'arrêter; plusieurs de mes collègues du Conseil supérieur l'ont déjà fait ou le feront.

Un fait cependant m'a frappé, c'est que la répartition actuelle des élèves entre l'enseignement de l'Etat et l'enseignement libre est en somme, dans ses grandes lignes, la même qu'elle était déjà en 1865, d'après les statistiques publiées à cette époque par M. Duruy; les élèves se partageaient dès lors à peu près par moitié entre les deux groupes d'établissements. Il est vrai que dans l'enseignement libre l'effectif des maisons laïques était proportionnellement, en 1865, beaucoup plus important qu'aujourd'hui.

Mais enfin, quoiqu'on ait exagéré la gravité de la crise, et que jusqu'ici des chiffres certains fassent défaut pour mesurer avec exactitude l'accroissement des établissements ecclésiastiques, il est certain qu'auprès d'une partie de la bourgeoisie le prestige de l'enseignement secondaire public est moindre qu'autrefois.

Quelles en sont les raisons?

État des études. — Je crois qu'en dehors de toutes celles qu'on signale chaque jour, il en est une encore qui a sa grande importance: celle qui résulte de l'état plus ou moins satisfaisant, de la force, comme on dit, des études.

Je suis très frappé de ce fait que l'enseignement secondaire public des jeunes filles, contre lequel agissent évidemment toutes les mêmes influences sociales qui agissent contre l'enseignement public des garçons, voit ses effectifs augmenter de jour en jour, au point d'inquiéter les partisans de l'enseignement ecclésiastique.

D'où vient cette différence? Des deux côtés, pour l'ensemble du personnel, la supériorité de culture ou de grades, sur le personnel des maisons rivales, est la même, et pareillement reconnue de nos adversaires. Des deux côtés, le dévouement du corps enseignant, surveillant, dirigeant, est le même; des deux côtés, quoi qu'on en ait dit, la définition des fonctions, les devoirs et les droits du personnel, les rapports hiérarchiques sont les mêmes. Que reste-t-il donc? C'est que dans l'enseignement des jeunes filles les études marchent mieux, les résultats sont plus satisfaisants, leur supériorité sur ceux qu'on obtient ailleurs mieux établie que dans celui des garçons.

Je sais bien que chaque année, le tableau comparatif des résultats obtenus aux concours d'entrée des grandes écoles est d'une façon très sensible à l'avantage de l'Université; que plus d'un élève de l'enseignement libre vient chez nous se préparer à ces concours. Cela prouve l'excellence de l'enseignement donné par nous dans ces classes, l'ardeur avec laquelle on y travaille. C'est en effet un coin de

l'enseignement secondaire qui va bien. Mais là même, peut-être, on pourrait demander aux examinateurs si, à côté de la très forte préparation spéciale des candidats sur le programme même, ils ne constatent pas, dans la mesure où ils peuvent en juger, certains affaiblissements de la culture antérieure, de la formation générale de l'esprit; si, à ce point de vue, la supériorité des candidats que nous présentons n'a pas diminué. J'ai recueilli à ce sujet, auprès de membres des jurys d'examens, des témoignages qui m'ont inquiété.

En tout cas, il faut songer que les résultats obtenus à des concours spéciaux, par une élite d'élèves soumis à une préparation intensive, ne permettent pas de conclusions générales sur l'ensemble de l'enseignement. Il faudrait voir de près ce qui se passe au baccalauréat, la proportion des candidats reçus, la valeur des diplômes décernés, celle des études ultérieures poursuivies par les bacheliers. Je suis convaincu, pour ma part, et ma conviction s'appuie sur mon expérience, sur celle d'un grand nombre de mes collègues, sur les avis presque constamment exprimés par les représentants des lettres et de la grammaire, et souvent par ceux des autres enseignements, au Conseil supérieur, sur bien d'autres témoignages encore, qu'on arriverait à cette conclusion : l'Université, après tout ce qu'elle a fait pour perfectionner son enseignement supérieur, pour élever le niveau intellectuel de son personnel, pour multiplier les agrégés ou les licenciés, a en mains tous les instruments nécessaires, malgré les progrès faits aussi dans ce sens par un certain nombre de maisons libres, pour élever son enseignement secondaire au-dessus de toute concurrence. Mais elle ne tire pas de ses ressources le parti qu'elle en pouvait tirer; elle a laissé s'affaiblir chez elle les études générales, s'abaisser le niveau des examens qui en sont la sanction; elle fait elle-même, par là, le jeu de ses rivaux; car à côté de toutes les raisons d'opinion, de tous les préjugés, de toutes les modes, un souci restera toujours prépondérant dans l'esprit des familles; souvent celui de faire faire à leurs enfants les études les plus fortes, toujours celui d'assurer le mieux possible leur succès dans les examens et dans la vie.

M. le Président. A quelle époque remonterait cette baisse des études?

M. Bernès. Les causes en étant complexes, il est malaisé de fixer une date précise. Certaines de ces causes sont d'ordre social, et l'influence s'en est développée progressivement depuis de longues années.

Il faut surtout, à ce point de vue, songer à l'extension, à la transformation de la clientèle de l'enseignement classique. Recherché primitivement par une clientèle restreinte, dont la bourgeoisie riche, ou du moins cultivée, formait dans les lycées l'élément principal, il a vu, de plus en plus, venir à lui la moyenne, la petite bourgeoisie, le peuple même; de ces divers milieux, d'où en tout temps, par les bourses, était sortie une élite d'élèves précieuse pour sa vigueur intellectuelle et son énergie au travail, lui sont arrivés en grand nombre des élèves moyens, n'ayant pas derrière eux une hérédité d'affinement intellectuel, ne subissant pas, dans leur famille, cette suggestion d'un milieu cultivé qui est pour l'enseignement un si précieux auxiliaire, et, pour la plupart, plus pressés aussi que leurs devanciers d'entrer, pour y gagner leur vie, dans l'existence active. Son rôle, ainsi, se transformait, ou du moins s'étendait. C'était désormais, en partie, de dégrossir patiemment des esprits un peu lents et rudes, de préparer en eux une nouvelle élite sociale qui, dès la première génération pour les mieux doués, après une ou deux pour les autres, atteindrait le niveau de l'ancienne, tout en différant d'elle, comme diffère notre société démocratique de la société bourgeoise du début de ce siècle. De là, dans les méthodes, quelques transformations indispensables : moins donner aux finesses de la culture esthétique, plus au développement de la vigueur, de la précision intellectuelles; moins aux jouissances exquises du dilettantisme littéraire, plus au sens pratique et au goût actif des réalités humaines et sociales.

Mais il n'était pas moins nécessaire, en l'appropriant aux besoins de ses nouveaux clients, de maintenir l'efficacité éducative de l'enseignement classique; de rendre même, s'il était possible, plus forte, sur des esprits moins bien préparés d'autre part, la prise des études qui en sont l'élément essentiel; de donner par elles une culture plus solide, plus approfondie que jamais.

C'est ce qu'on n'a pas su faire en 1880. Les réformes de 1880, résultat de concessions réciproques que se firent les partisans des théories

pédagogiques les plus diverses, semblèrent combinées pour satisfaire à la fois les néophytes de l'école historico-critique, les partisans d'un enseignement classique de courte durée, ceux d'un enseignement secondaire scientifique, ceux d'un enseignement secondaire anglo-germain. Elles constituèrent un programme encyclopédique, sans unité véritable, propre à produire à la fois la dispersion de l'effort et la surcharge intellectuelle. Elles réduisirent de deux ans dans le cours d'études, et, dans les années qui lui restaient, d'un certain nombre d'heures, l'enseignement des langues et des littératures anciennes.

Elles jetèrent le discrédit sur des méthodes consacrées par une tradition séculaire, et qu'il suffisait de modifier légèrement; elles leur en substituèrent, comme plus expéditives, d'autres, mal définies, non éprouvées par l'expérience, qui répugnaient, soit aux habitudes acquises, soit au jugement réfléchi d'un grand nombre des maîtres auxquels on les imposait, et dans lesquelles des procédés trop favorables à une étude sans précision, à un travail tout superficiel, s'unissaient d'une façon fâcheuse avec un développement prématuré de l'érudition et de la critique littéraire.

Ces réformes, au lieu de l'enrayer, ont accéléré et aggravé la crise par où la transformation de sa clientèle devait faire passer l'enseignement secondaire. Combattues, dès la première heure, au Conseil supérieur, par quelques-uns des délégués de cet enseignement, elles furent dès le premier jour, comme en fit foi l'unanime protestation des élections de 1884, désapprouvées par la grande majorité du corps enseignant. Depuis lors, l'histoire de l'enseignement classique (réformes de 1885, de 1890, mesures partielles prises à différentes dates) est celle des retouches faites, sur le vœu des professeurs, soit aux programmes, soit aux méthodes adoptées en 1880, en vue de fortifier les études littéraires, les études gréco-latines en particulier, et de remédier par là à la baisse inquiétante constatée dans les résultats généraux de l'enseignement. Retouches bien modestes d'ailleurs, et insuffisantes, puisque le nombre total des heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des lettres a, pour les élèves de la section littéraire, encore diminué depuis 1880 (80 en 1880, de la sixième à la rhétorique, en 1896 75, pour le français, le latin et le grec réunis) puisque, si l'étude du grec a été reportée, pour ses débuts, de la quatrième à la cinquième, le nombre d'années consacrées à celle du latin est resté réduit de huit à six, inférieur de trois ans à ce qu'il est en Allemagne dans les réalgymnases eux-mêmes; puisque, par l'affaiblissement de la culture générale de nos élèves, nous sommes amenés de plus en plus, dans les classes supérieures de presque tous nos lycées, à substituer au souci de l'étude désintéressée celui de la préparation étroite des examens, et que ces examens eux-mêmes se sont abaissés au niveau des plus médiocres établissements de l'enseignement extra-universitaire.

M. le Président. Ce n'est pas l'avis unanime qui a été exprimé ici. Certains inspecteurs généraux disent qu'il y a plutôt un relèvement des études.

M. Bernès. Cela dépend des termes de comparaison qu'on choisit. Les réformes de 1880 datent de près de vingt ans, et, de plus en plus, c'est à la période qui les a suivies immédiatement qu'on compare l'état actuel des études. J'ai reconnu moi-même que depuis 1885 diverses améliorations avaient été apportées aux programmes, notamment en ce qui concerne le grec; il serait bien surprenant que les mesures de détail qui ont été prises, que l'effort de tout le corps enseignant, que l'heureuse réaction qui s'est produite contre l'abus de la critique, de l'érudition, de la lecture superficielle des textes, des méthodes passives, n'eussent pas porté çà et là quelques fruits. Mais la question est de savoir si l'enseignement secondaire classique donne, soit comme instruction générale, soit comme formation des esprits, les résultats qu'il pourrait donner, que la nation est en droit de réclamer, dont elle a besoin.

Or, voici quelques faits. En ce qui concerne l'élite des élèves, le latin, dont la connaissance approfondie, dans un enseignement gréco-latin, a bien quelque importance, leur est beaucoup moins familier qu'autrefois. Lire, apprendre par cœur des textes de prosateurs ou de poètes anciens, en dehors de la classe et du programme même, était naguère, chez les bons élèves, chose courante. Cela n'existe plus. En dehors des vétérances, les exercices de composition latine, naguère partout pratiqués, restent à peu près partout à l'état d'inutiles indications dans les programmes. Les

textes proposés au Concours général pour le latin et le grec sont devenus sensiblement plus faciles; et pourtant la valeur des copies couronnées a baissé, au point que leur publication dans les Annales du Concours, d'habituelle qu'elle était, est devenue exceptionnelle. Les jeunes gens qui se destinent aux licences, au professorat, doivent, soit dans les rhétoriques supérieures qu'on a été obligé d'instituer, soit dans les conférences des Facultés, consacrer à rapprendre la grammaire latine et grecque, à refaire l'apprentissage du thème latin ou grec, à faire celui de la composition en latin, une part considérable de leur effort. Ce travail, aride et fastidieux à leur âge, leur prend un temps qui pourrait être, à l'étude des textes par exemple, bien plus utilement employé. Il y a vingt ans, rompus au latin écrit depuis la seconde, et plus familiers de toute façon avec la langue latine, nous n'avions qu'à nous entretenir la main pour réussir, à la licence ou à l'agrégation, dans ces exercices. J'ai eu entre les mains des copies de licence d'une grande Faculté de province. Les copies des candidats reçus — et c'était l'avis du professeur qui me les montrait — n'étaient pas, pour le latin, au-dessus de ce qu'étaient avant 1880 les bonnes copies de discours latin du baccalauréat. Dans les agrégations même, cet affaiblissement des études latines et grecques s'est fait sentir, et un énergique effort des jurys et des préparateurs a été nécessaire pour l'enrayer.

Si je parlais, non plus de l'élite, mais de la masse, je ferais remarquer que le niveau de l'épreuve de version latine, au baccalauréat, a baissé, que les Facultés ont dû être invitées à donner des textes plus faciles, et que les résultats, cependant, sont fort médiocres; qu'un grand nombre de candidats se présentent, et sont reçus, ne sachant pas de grec; que dans les cours des Facultés de droit, il est devenu impossible de citer les jurisconsultes romains, de renvoyer aux textes les étudiants, qui ne les comprennent plus.

Cette décadence, déjà grave en elle-même, d'études auxquelles un si grand nombre d'heures est consacré, et dont l'action sur l'esprit, si elle était efficace, serait si précieuse, est-elle compensée par des progrès réalisés sur d'autres points?

En ce concerne le français, du baccalauréat aux grandes Écoles et aux Facultés, la plainte est unanime. La méthode dans l'exposition et l'enchaînement des idées, la correction de la langue, l'orthographe même, font trop souvent défaut. Les commissions d'examen, pour Saint-Cyr par exemple, sont obligées de publier des notes comminatoires. Au baccalauréat, disait, il y a deux ans, M. Alfred Croiset à la Société d'enseignement supérieur, — d'autres l'ont redit depuis — l'uniformité des compositions françaises dans le médiocre ou dans le faible est devenue si générale, que la version latine à peu près seule détermine le plus souvent le succès ou l'échec à l'examen écrit.

Les juges du baccalauréat, les professeurs des Facultés de droit, ne cessent de se plaindre de l'ignorance surprenante des jeunes gens, non seulement sur l'histoire de l'antiquité, qu'aucun étudiant, ou peu s'en faut, ne sait plus, mais sur celle même de notre pays, et de notre temps en particulier.

Les professeurs de sciences sont unanimes à déclarer insuffisante la préparation scientifique que les élèves apportent, soit dans les hautes classes de sciences, soit dans les Facultés.

Pour les langues vivantes, les plaintes des professeurs spéciaux, au sujet de la suppression de l'épreuve écrite du baccalauréat, semblent prouver que les progrès réalisés pendant un certain temps ont fait place à un état stationnaire.

L'enseignement tout entier est donc affaibli; ni l'instruction, ni la formation générale de l'esprit, chez un trop grand nombre des élèves qui sortent des études classiques, ne sont ce qu'elles devraient être; l'habitude de l'effort intellectuel et de la méthode dans le travail, le goût des idées claires, la faculté de les enchaîner logiquement et de les exprimer avec précision, la solidité des connaissances et la sûreté du jugement, toutes ces qualités indispensables à l'étudiant, à l'homme, au citoyen, sont en baisse. Il m'est pénible d'apporter ce témoignage. J'aurais peut-être hésité à le faire si je n'avais tant de fois, dans les milieux universitaires les plus variés, entendu les mêmes plaintes, si je n'avais recueilli, au Conseil supérieur, des déclarations concordantes des représentants du haut enseignement dans ses diverses branches, si je ne pouvais me référer à tant de documents écrits, adressés au Ministère ou livrés à la presse : les rapports annuels

des doyens de Facultés sur le baccalauréat et la licence; ceux de MM. Couat, Jules Girard, Paul Janet, présidents des jurys d'agrégation de grammaire, de lettres, de philosophie, constatant, dans l'élite même qu'ils ont à juger, la trace des défauts d'esprit que j'ai signalés, et l'insuffisance des études premières : des articles sur la diminution du travail ou la faiblesse des études de M. Gabriel Monod dans le *Temps*, de M. Gaston Boissier dans la *Revue des Deux-Mondes*, de M. Hermann Dietz dans la *Revue universitaire* (1892), de M. Emile Gebhart dans le *Journal des Débats* (1898); tant d'autres études publiées par des universitaires dans la presse politique de Paris ou des départements, et la presse spéciale; un important rapport présenté en 1894 à M. le Ministre de l'Instruction publique par M. Beudant au nom du Conseil général des Facultés de Paris; les considérants de bien des vœux déposés au Conseil supérieur, formulés par les Conseils académiques ou les Assemblées de professeurs; documents dont je pourrais allonger la liste, et auxquels il serait malaisé, je crois, d'opposer beaucoup de témoignages contraires, dus à la plume d'hommes du métier. Ce qui les confirme encore, ce sont les systèmes imaginés pour réserver, comme on dit, l'enseignement secondaire à une élite; ce sont les palliatifs qu'on s'ingénie à inventer, comme la proposition récemment faite d'instituer pour les étudiants en droit une année de préparation complémentaire dans les Facultés des lettres. A cette proposition, un rapport récent, adopté à l'unanimité par la Faculté de Droit de Grenoble, répond que ce qu'il faudrait apprendre aux étudiants en droit, c'est le français, le latin, l'histoire et la philosophie, que, pour la plupart d'entre eux, l'enseignement secondaire serait à refaire tout entier. La formule est peut-être vive. Le fond est juste en grande partie. Notre enseignement classique traverse une période de déclin, comme celle qu'il a traversée à la fin du XVIIIe siècle, comme celle qui suivit, après 1852, les réformes de M. Fortoul. Cette fois encore on le relèvera, si on se met résolument en face des réalités, et qu'on veuille fermement remédier au mal. Le problème est pressant, M. Beudant l'écrivait déjà en 1894 au nom du Conseil des Facultés. Il a pour le pays une importance capitale.

M. le Président. Vous croyez que cet affaiblissement tient principalement à des modifications de programmes et de méthodes?

M. Bernès. J'attribue aux causes de cet ordre, comme je l'ai fait entrevoir tout à l'heure, une grande influence. Mais il y en a d'autres, et en les signalant je tâcherai d'indiquer quelques remèdes.

Age des élèves. — Je mentionnerai, pour commencer, une cause d'ordre pour ainsi dire matériel : l'abaissement de l'âge moyen des élèves. En Allemagne, pour entrer à l'Université, on sort du gymnase ou du real-gymnase à dix-huit ou dix-neuf ans. En France, beaucoup d'élèves passent entre quinze et seize ans l'examen de rhétorique (on y voit même recevoir plus d'un élève de seconde); c'est avec des esprits d'enfants qu'ils abordent la philosophie, les classes de mathématiques supérieures où ils traînent bien plus qu'autrefois, les études de Faculté. Les dispenses militaires, la surcharge des programmes d'entrée aux grandes Écoles, jouent ici leur rôle. Mais reporter en septième le début des études latines serait déjà un remède. C'est toujours à peu près au même âge que les familles mettent leurs enfants au latin. Ils auraient donc, dans leurs classes, un an de plus. Les boursiers sortis des écoles primaires, qui, eux aussi, sont souvent trop jeunes, pourraient entrer au lycée en septième; ce serait pour eux tout profit. J'ajoute en passant, qu'en détournant des petits pensionnats vers les lycées un certain nombre d'élèves, cette mesure soustrairait aux influences hostiles à l'Université, qui s'exercent dans certaines de ces pensions, une partie de leur clientèle.

Discrédit des études classiques. — Certaines causes morales ont beaucoup agi. Les élèves, en grand nombre, ont perdu toute foi dans ce qu'on leur enseigne. A force d'entendre, officiellement quelquefois, déclarer qu'il n'y a que routine absurde, que vieillerie stérile dans l'étude qu'on leur fait faire des langues anciennes, ils en sont venus à le croire. Leurs familles, fort troublées également, ou peu informées, ne peuvent réagir.

La confiance des maîtres, en un sens, a été ébranlée aussi. Ils se sentent moins soutenus par celle des familles, des enfants, du pays. Ils ne sont plus sûrs du lendemain Depuis vingt ans, presque toutes les réformes, d'une façon ou d'une autre, ont tendu à diminuer

soit la force intrinsèque, soit le prestige social de l'enseignement classique, et je dirai même, sans y insister, de l'enseignement secondaire en général, rarement défendu contre de persistantes attaques, un peu dédaigné, un peu sacrifié, un peu menacé peut-être — c'est du moins parmi nous une impression assez répandue — entre le primaire et le supérieur. Nous ne savons pas, au vrai, d'un jour à l'autre, en présence de quelle réforme nous nous réveillerons. Nous ne savons pas, nous, professeurs de grammaire ou de lettres, si nous ne verrons pas demain le latin et le grec reportés en quatrième ou en troisième — autant vaut dire supprimés; ou les études classiques réduites à une vingtaine de lycées; ou mis sur le même pied, par l'égalité des sanctions, les deux enseignements classique et moderne, et l'un ne paraissant plus dès lors maintenu que par grâce, par égard pour quelques esprits attardés, l'autre, plus court, au nom séduisant, comblé d'une rapide succession de faveurs, attirant peu à peu une clientèle souvent peu informée, par le prestige de sa jeunesse conquérante. Nous ne savons pas, en un mot, si d'une façon ou d'une autre, d'éducateurs, que nous étions, de l'élite intellectuelle d'une grande démocratie, on ne fera pas de nous les préparateurs spéciaux d'une petite coterie de privilégiés et de mandarins.

J'espère, pour mon compte, que contre ces causes morales du malaise actuel le Parlement, grâce à la Commission, réagira; que par des déclarations nettes, des mesures efficaces et de nature à frapper les esprits, il relèvera le prestige de l'enseignement classique, il montrera le Gouvernement républicain décidé à maintenir leur rôle prééminent, dans l'éducation de notre démocratie, aux études dont l'influence a tant contribué au développement des idées démocratiques. Mais quelle que soit la solution à laquelle on s'arrête, une chose est nécessaire : c'est que, pour un certain nombre d'années tout au moins, professeurs, familles, élèves, sachent qu'il y a dans la direction générale donnée à l'enseignement quelque chose de définitif; c'est que nous cessions d'être ballottés à tous les vents des fantaisies individuelles, agités par tous les courants d'opinion éphémères, livrés à la merci des campagnes de presse ou de conférences.

Discipline. — Je reviens à des causes d'un autre ordre, à celles qui tiennent à notre organisation même.

Nous constatons d'une façon générale, je l'ai indiqué déjà, chez nos élèves, une sensible diminution de l'effort. Pris en masse, ils travaillent moins qu'autrefois, ils comprennent même moins ce que c'est qu'un travail suivi et méthodique. Le ressort de la volonté semble s'être détendu.

La campagne menée contre le prétendu surmenage n'a pas été, à ce point de vue, sans effet. Elle a fourni aux enfants des prétextes pour justifier leur paresse; elle en a fourni aux parents pour laisser encore s'affaiblir entre leurs mains l'autorité familiale, qui trop souvent ne nous fournit plus l'appui dont nous aurions besoin.

Mais, aux yeux de la grande majorité de mes collègues, le mal le plus grave est que, dans les lycées même et dans les collèges, à la suite des réformes de la discipline édictées en 1890, l'autorité s'est affaiblie; moins peut-être en raison de certaines des mesures particulières qui ont été prises alors, que sous l'action des tendances générales qui se sont manifestées à cette occasion, des interprétations qui ont été données de la réforme, de certaines déclarations officielles ou officieuses qui l'ont accompagnée.

Il y avait, sans doute, quelque chose à faire. Il y a des détails à garder dans les règlements de 1890. Le séquestre, sous la forme qu'il prenait quelquefois, était mauvais; on abusait peut-être des retenues qui empêchaient les élèves de prendre l'air entre les classes.

Le principe général de la réforme : faire reposer la discipline non sur le jeu mécanique des punitions, mais sur l'autorité personnelle des maîtres et l'attachement des élèves au devoir, était excellent. Mais ce principe, donné pour nouveau, l'Université s'en était de tout temps inspirée, et ceux qui ont cru le découvrir se sont trop imaginés qu'à lui seul, ou presque seul, sans l'appui des moyens disciplinaires qu'une longue expérience avait peu à peu fait adopter, il pouvait suffire. Or, on ne peut se contenter, pas plus dans un lycée que dans un régiment, d'une discipline idéale, établie pour un maître idéal et pour un élève idéal : s'il en était ainsi, on pourrait au régiment supprimer tout règlement disciplinaire; car un officier parfait, en présence d'un soldat parfait, saura toujours se faire

obéir. Mais il faut que le régime disciplinaire établi soutienne même les moins expérimentés, ou les plus maladroits ; qu'il soutienne au besoin un maître expérimenté, quand il change de lycée par exemple, et se trouve au premier abord dépaysé dans un milieu moral quelquefois très différent de celui qu'il a quitté. Il faut qu'il le soutienne quand il a une mauvaise classe ; et cela arrive, il y a des années où les classes sont animées d'un mauvais esprit.

Or, qu'a-t-on fait en 1890, sous prétexte de discipline purement morale, ou, comme on a dit, paternelle? On ne s'est pas contenté de dire aux maîtres : « Vous ne punirez pas *ab irato;* vous attendrez d'avoir réfléchi, de vous être calmé si vous étiez en colère ; vous ne marquerez définitivement une punition qu'à la fin de la classe ou de l'étude. » On a retiré aux professeurs le droit de prescrire eux-mêmes les retenues du dimanche, qui subsistent à peu près seules comme punition matérielle effective ; aux répétiteurs, le droit d'infliger autre chose que de mauvaises notes.

En principe, en dehors de l'obligation de rapprendre une leçon ou de refaire un devoir, il n'y a plus que le proviseur qui punisse ; les maîtres ne peuvent que lui demander une punition. Il est facile d'imaginer comment les élèves ont interprété cette réforme. Ils ont très bien compris que le professeur, le répétiteur, hésiteraient davantage dans la répression ; que plus d'une punition avait chance de se perdre en route ; que sur l'appréciation de la faute il pouvait surgir des désaccords, des conflits. La plus élémentaire psychologie, du reste, suffit à faire comprendre que la menace d'une peine, dût-elle être réalisée, a moins d'effet immédiat qu'une sentence définitive ; et c'est le plus souvent un effet immédiat qu'il est nécessaire de produire.

Il faudrait donc, sous une forme ou sous une autre, rendre à tous les maîtres le droit personnel de punir ; si le chef de la maison estime que l'un d'eux en use mal, son rôle est d'en causer avec lui, de l'avertir, en vue d'occasions ultérieures. Mais la punition une fois donnée, annoncée à l'élève, la volonté seule de celui qui l'a donnée doit, aux yeux de l'élève, en atténuer, s il y a lieu, l'effet.

On dira peut-être : « Mais l'institution du conseil de discipline rend aux professeurs, aux répétiteurs, ce qu'on leur a d'autre part enlevé d'autorité. » Le conseil de discipline est une innovation excellente. S'il est réuni aussi souvent que cela peut devenir nécessaire ; si le proviseur ou le principal l'associe intimement à la direction morale de l'établissement ; si surtout, ce qui en fait ne se réalise pas assez, les sentences graves prononcées par lui, d'accord avec le chef de la maison, sont toujours suivies d'effet ; si aucune intervention hiérarchique, aucune influence extérieure ne vient lui faire échec, le conseil de discipline peut rendre les plus grands services. Mais, en dehors de ces réunions trimestrielles où il distribue aux élèves les félicitations et les blâmes, ce conseil n'a à intervenir que dans les cas graves. Les fautes courantes dont la répression est nécessaire au bon ordre des classes et des études, à la bonne marche du travail, ne sont pas de celles dont la répétition même, le plus souvent, doit entraîner les peines extrêmes, expulsion à temps ou définitive, qu'il a pour rôle de prononcer. Le conseil de discipline est un soutien précieux, contre les mauvaises volontés obstinées, pour l'autorité des maîtres. Il ne peut dispenser de donner à cette autorité tous les moyens de se faire sentir.

Actuellement, un chef d'établissement, insuffisamment pénétré des nécessités disciplinaires, ou qui pense se faire bien venir en poussant à l'excès le régime d'indulgence — cela peut arriver : il m'a passé sous les yeux, en province, après la réforme de 1890, une circulaire exigeant l'envoi hebdomadaire, à l'Académie, du compte des punitions demandées par chaque professeur, et prévenant les professeurs qu'ils seraient jugés d'après leur empressement à s'inspirer des principes nouveaux, d'après le nombre, par conséquent, des punitions qu'ils auraient demandées ; — un chef d'établissement, dis-je, à l'esprit chimérique, maladroit, ou simplement timoré, peut faire échec à l'autorité disciplinaire de ses professeurs et de ses répétiteurs. Je sais que ce n'est pas l'habitude ; que de plus en plus, en fait, pour ce qui concerne les professeurs tout au moins, on en revient aux anciens usages. Mais c'est la condamnation, par l'expérience même, des règlements nouveaux. Et les professeurs parfois encore, les répétiteurs souvent, se plaignent d'être désarmés, et peuvent, par découragement, en venir à laisser tout aller. Ce n'est pas sans exemple.

Puis, le bon vouloir des administrateurs, leur bon sens, ne suffisent pas ; trop de sanc-

tions effectives ont disparu. Presque partout — le recteur de Montpellier, il y a deux ans, a réagi contre ce relâchement, à la demande générale de ses subordonnés — on s'est privé bénévolement de moyens d'action très efficaces sur les élèves, en renonçant, par exemple, au régime qui les obligeait, sur deux sorties du dimanche, à en payer une en témoignages de satisfaction, qu'ils s'appliquaient dès lors à obtenir. On a supprimé les retenues de récréation, les piquets, et on n'a pas institué de punitions nouvelles, qu'il serait facile d'imaginer, si le conseil de discipline, pour chaque lycée, avait à établir un règlement disciplinaire très complet : interdictions, par exemple, de prendre part aux jeux collectifs organisés presque partout, aux réunions des sociétés athlétiques, etc. On a supprimé les retenues du jeudi après-midi, morcelé les consignes, de telle sorte qu'une privation de sortie du dimanche équivaut souvent à quatre consignes, ou plus. Et ces consignes, aux externes surtout, il arrive qu'on ne peut même pas les faire faire. Dans tel lycée, en raison des heures de liberté dues aux répétiteurs, il n'est possible de garder des consignés que dans tel local, de telle heure à telle heure — qui est heure de classe pour une partie des élèves du lycée — et en nombre limité. Dans un autre grand lycée, où la seule punition, pour les externes, consistait à les faire venir au lycée pendant la matinée du dimanche, les professeurs avaient demandé l'institution d'une retenue le dimanche après-midi. Le proviseur, prêt à l'accorder, dut constater que ses répétiteurs ayant leur maximum de service, il n'aurait personne pour garder les élèves consignés, à moins que les professeurs qui les puniraient ne vinssent eux-mêmes partager leur consigne.

De ce côté encore, il y a donc nécessité de réparer des fautes commises. Un vœu déposé au Conseil supérieur, il y a deux ans, après d'autres qui avaient été écartés, a enfin abouti à l'invitation, adressée aux chefs d'établissements, de ne pas pousser à l'extrême le système de l'indulgence. C'était encore là une indication trop générale et trop vague. La situation réclame des mesures plus précises, une impulsion énergique, que professeurs et répétiteurs accueilleront, je crois, avec joie.

Répétitorat. — J'ai été amené tout à l'heure à signaler certaines conséquences, au point de vue de la discipline, de l'organisation actuelle du répétitorat. Ce n'est pas au principe même de cette organisation que je voulais m'en prendre; ce n'est pas non plus aux personnes. Mais je voudrais faire comprendre qu'avec le système actuel, qui a étendu, avec juste raison, les heures de liberté accordées à chaque répétiteur, les suppressions de postes opérées pour cause d'économie ont compromis, en plus d'une maison, le bon fonctionnement des services, la discipline et le travail même. Les faits que j'ai cités le prouvent. Que penser de cet autre fait, que non seulement des élèves de classes très diverses, dans les lycées où il y a peu d'internes, sont réunis dans une même étude, mais qu'ils peuvent, dans la journée, être une ou deux fois tirés de leur étude, parce que l'heure du loisir de leur répétiteur est arrivée, et conduits dans une autre, hors de leur milieu habituel, loin de leurs livres, de leurs instruments de travail? Que, dans de grands lycées même, deux ou trois répétiteurs différents peuvent quelquefois, au cours d'une journée, se succéder devant les mêmes élèves? Quelle peut être dans ces conditions l'autorité du répétiteur? Quel peut être son zèle, quelles peuvent être ses lumières pour surveiller de près le travail des élèves? Il faudrait absolument — c'est d'ailleurs l'esprit des règlements — que les mêmes élèves eussent toujours affaire aux mêmes maîtres, au moins possible de maîtres différents dans une journée ou une semaine, et, dans certaines classes au moins, à des maîtres dont la compétence correspondrait au travail habituel des élèves.

Je dis dans certaines classes, car je ne suis pas d'avis que dans le plus grand nombre des classes le répétiteur doive doubler le rôle du professeur, et se trop mêler de diriger le travail. Il y aurait là perte de temps pour les élèves, risque permanent de conflits, encouragement pour le professeur à négliger une partie de sa besogne, encouragement pour l'élève à se trop dispenser de l'effort personnel. Dans les petites classes, sans doute, il peut y avoir utilité à ce que le répétiteur, véritable adjoint du professeur, s'occupe sans cesse, sous sa direction, du travail des élèves en étude, les guide comme par la main. Plus ils grandissent, plus ils doivent s'habituer à se tirer d'affaire par eux-mêmes, s'accoutumer à l'initiative et à la responsabilité; le professeur est là, en

classe, pour les conseiller, les contrôler, les avertir de leurs fautes, les guider. Dans les classes de la division supérieure au moins, cette direction doit suffire, à moins que nous ne voulions substituer aux méthodes d'enseignement qui font la supériorité de l'Université des méthodes de gavage intellectuel et de préparation tout artificielle, de serinage en vue des examens. Le rôle du répétiteur, dans ces classes, n'en a pas moins sa réelle importance. Sans parler des conseils qu'il n'a plus à offrir, mais qu'il peut donner, sur telle difficulté de détail, à un élève qui les lui demande, il doit vérifier si à chacune des matières de l'enseignement l'élève consacre le temps qui convient, si les devoirs, avant la classe où ils doivent être remis, sont faits, et faits sérieusement, si les leçons sont apprises. Il y a là de très réels services à rendre et aux élèves, et aux professeurs. Et peut-être est-ce une partie de leur tâche que quelques répétiteurs, fatigués d'attendre un poste d'enseignement, parce qu'on a eu le tort de trop multiplier les licenciés dans le répétitorat, dédaignent un peu trop, et qu'il faudrait relever à leurs yeux. Elle est, avec la surveillance matérielle de l'ordre, et l'éducation, telle qu'on peut la donner à des enfants par le fait seul de vivre constamment auprès d'eux, la raison d'être même des fonctions du répétiteur. Ici encore, je reviens du reste à ma conclusion de tout à l'heure. Pour que ces fonctions soient remplies avec le zèle, l'autorité, l'efficacité nécessaires, il faut que chaque répétiteur ait *ses* élèves, chaque groupe d'élèves *son* répétiteur, et que ce répétiteur soit vraiment maître dans son étude.

M. le Président. Les professeurs ont-ils des relations avec les répétiteurs?

M. Bernès. En théorie, il y a des ententes.

M. le Président. Mais en fait?

M. Bernès. Il serait bon d'organiser, dans la pratique, des conseils de classe, auxquels prendraient part les professeurs et le répétiteur d'une même classe; mais il faut pour cela qu'il y ait véritablement des répétiteurs de classe.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas prendre un plus grand nombre de répétiteurs dans l'enseignement primaire?

M. Bernès. Si l'on créait des postes de simples surveillants, pour le dortoir, le réfectoire, les récréations, peut-être. Mais pour peu que les répétiteurs aient à s'occuper du travail des élèves, à le vérifier, à leur donner au besoin des conseils, il est nécessaire qu'ils aient reçu la même culture que les élèves reçoivent.

M. Henri Blanc. Il ne s'agirait que des classes élémentaires.

M. Bernès. Je considère que, même dans ces classes, les maîtres doivent le plus possible avoir reçu une culture secondaire. Je ne crois pas que l'enseignement même qu'on appelle primaire, parce qu'il arrive avant l'enseignement secondaire, doive être donné de la même manière au lycée qu'à l'école primaire. A l'école primaire, cet enseignement fait un tout, il est destiné à mettre les enfants en mesure d'entrer dans la vie, où ils entrent à 12 ou 13 ans. L'enseignement primaire des lycées doit surtout préparer l'esprit de l'enfant à un autre enseignement; les méthodes doivent donc être différentes. Les maîtres de cet enseignement, les répétiteurs aussi, qui doivent, là plus qu'ailleurs, être leurs auxiliaires constants, doivent avoir la culture secondaire. Nous avons d'ailleurs assez de bacheliers et de licenciés pour occuper ces places.

M. le Président. Vous n'êtes pas d'avis d'instituer des directeurs d'études?

M. Bernès. C'est une autre question, un peu distincte de celle du répétitorat et qui regarde moins, à mon avis, les études elles-mêmes que la direction intellectuelle et morale de la vie de l'élève interne.

Je crois que la partie essentielle de l'éducation, — on ne le dit pas suffisamment quand on reproche à l'Université de ne pas donner d'éducation, — résulte de la classe, des matières mêmes de l'enseignement d'abord, puis de l'habitude que doit prendre l'élève du travail sérieux et méthodique, de l'effort, de l'ordre et du respect; de l'exemple personnel enfin que donne le professeur.

Mais peut-être l'éducation n'est-elle complète que s'il y a contact aussi permanent que possible entre l'enfant et une personne de la culture la plus élevée, du caractère le plus distingué possible. Le répétiteur ne suffit peut-être pas à donner à l'interne, en dehors de la classe, ce complément d'éducation que l'externe reçoit de ses parents, du milieu social où ils vivent. C'est le plus souvent un jeune homme, qui peut donner aux élèves, par lui-même, d'excellents exemples, mais qui a

d'autres préoccupations, c'est trop naturel, que leur éducation, qui a sa vie à faire, qui ne se donne pas tout entier à l'enfant, qui n'a pas d'ailleurs l'expérience de la vie qu'aurait un homme plus mûr, qui parfois n'a pas encore toute la sûreté d'esprit et de caractère, toute la distinction intellectuelle et morale qu'il acquerra lui-même peu à peu.

Dans la plupart de nos maisons d'autrefois, comme dans plus d'un lycée ou d'un collège d'aujourd'hui, le proviseur et le censeur des études jouaient véritablement un rôle de père de famille. Mais un certain nombre de nos établissements ont peut-être pris quelque chose de moins patriarcal, de plus froidement administratif. L'esprit bureaucratique, en France, envahit tout. La besogne matérielle, la correspondance, la tenue des registres de toute sorte, la paperasserie, tiennent de plus en plus de place dans les fonctions des chefs d'une maison. Peut-être donc, là où les internes sont assez nombreux, y aurait-il avantage à ce que, à côté du proviseur et du censeur, à la place peut-être, je ne saurais préciser ces détails, des surveillants généraux actuels, il y eût des auxiliaires qui seraient, soit d'anciens professeurs, soit plutôt des professeurs en activité ayant passé une partie de leur carrière dans l'enseignement, l'ayant quitté pour prendre ce rôle, et qu'on pourrait peut-être charger encore de quelques heures d'enseignement pour les maintenir en contact direct avec le corps enseignant et ses méthodes. Chaque groupe de soixante à quatre-vingts élèves aurait ainsi quelqu'un dans la maison qui s'occuperait constamment de lui. Après la classe, tout professeur trouverait immédiatement quelqu'un à qui parler, quelqu'un qui connaîtrait personnellement et à fond chaque élève, qui pourrait lui donner des conseils, lui faire des observations, comme un ami; si, pendant les études ou les récréations, un élève avait envie de causer, de sortir un peu de son travail, il trouverait quelqu'un toujours prêt à le recevoir, et avec qui peut-être il aurait plus d'abandon qu'avec le chef de la maison, au rôle plus solennel, à l'abord souvent plus sévère. Je ne me dissimule pas d'ailleurs que ce rôle de directeur d'un groupe d'internes, qui serait, non celui d'un professeur supplémentaire, non celui d'un directeur de consciences et d'un prédicateur de morale laïque, mais celui d'un conseiller, d'un ami, serait délicat à remplir et exigerait des qualités toutes particulières, une vocation véritable. D'autre part, de tels fonctionnaires, se dévouant à un établissement, y demeurant pendant de longues années, représenteraient, vis-à-vis des familles, une grande force morale, et on pourrait faire parmi eux un excellent choix de proviseurs.

M. le Président. Les professeurs ne seraient pas jaloux de cette intervention ? Ils y trouveraient plutôt un appui ?

M. Bernès. Je crois que, si ce fonctionnaire est un ancien professeur, surtout s'il reste encore professeur, s'il a l'expérience des susceptibilités légitimes de ses collègues, il se gardera de tout empiètement. Il serait évidemment déplorable qu'il prétendît exercer une direction sur les professeurs ; ce serait le conflit organisé. Mais je ne vois pas que cela soit plus à craindre de lui que d'un censeur, par exemple, ou d'un principal.

M. le Président. Les relations de proviseur à professeurs ne sont-elles pas devenues plus délicates qu'autrefois ?

M. Bernès. Au fond, c'est une question de personnes. Les inconvénients qu'on constate actuellement ont dû toujours exister. Peut-être, l'Université s'étant, comme je le disais, trop *mécanisée*, l'esprit administratif s'y étant un peu trop introduit, à mesure que le proviseur est devenu davantage un administrateur, certains proviseurs ont-ils été plus portés à se méfier, à être jaloux de l'influence prise par les professeurs. Encore une fois, il y a là surtout, à mon sens, une question de personnes. Il faut choisir les proviseurs parmi l'élite du personnel, et, en augmentant — ceci est important — leur indépendance, leur initiative, leur prestige au dehors, attirer à ces fonctions ceux qui sont les plus capables de les remplir.

Programmes. — J'en viens aux programmes. Je considère, je l'ai déjà dit, comme une des principales causes d'affaiblissement des études, certains des changements de programmes et de méthodes effectués en 1880, et sur lesquels on n'est revenu que partiellement depuis.

Il ne s'agit pas, ai-je besoin de le dire, d'un retour pur et simple aux programmes de 1874. Il y avait des sacrifices nécessaires, et, je l'ai dit, certain changement d'orientation s'impo-

sait. Le vers latin, les thèmes d'élégance, sont du passé qui ne revivra plus. On peut se dispenser de faire au lycée des humanistes raffinés; il importe surtout d'y faire des esprits justes, agiles, vigoureux et libres, en communion avec notre tradition intellectuelle et morale et avec l'élite pensante des autres nations, rendus aptes à toute étude et à toute pratique par un exercice méthodique de la pensée et une constante habitude de l'effort, à l'action sociale par une culture largement humaine.

De cette éducation, les langues, les littératures de la Grèce et de Rome sont jusqu'ici, chez tous les grands peuples, reconnues comme le plus parfait instrument; et, dans un enseignement dont cette conviction est la seule raison d'être, on a eu grand tort de croire qu'on pouvait impunément diminuer leur rôle.

L'étude des formes verbales et du vocabulaire des langues anciennes, base nécessaire de toute étude précise des textes, a besoin de trouver vivaces encore dans la mémoire ces aptitudes spéciales dont la nature la munit au premier âge, pour l'acquisition du langage maternel, et qui vont ensuite en s'affaiblissant peu à peu. La gymnastique du raisonnement et de l'expression par les exercices de traduction écrite ou orale a besoin de longues années pour assouplir et fortifier l'esprit. L'éducation de l'enfant par la lecture laborieuse — et à cette condition seulement approfondie et efficace — des grandes œuvres littéraires, l'imprégnation de tout son être moral par tout ce qu'elles contiennent de vérité et d'humanité, est et doit être, pour porter ses fruits, œuvre de longue haleine.

En reportant le latin dans les classes élémentaires, on y introduira, par l'étude des déclinaisons et des conjugaisons, une méthode d'analyse concrète, vivante, du langage, bien supérieure à celle qui ne s'appuie que sur la langue maternelle. On assurera, en rendant possible un nombre suffisant de revisions, la possession par les enfants des formes et des règles élémentaires, dont l'ignorance générale, aujourd'hui, entrave dans les classes supérieures toute étude sérieuse des textes. En allégeant, dans les classes de grammaire, l'enseignement purement grammatical, on y rendra le développement qu'ils doivent dès lors avoir aux exercices de traduction et d'explication des auteurs. Les classes de lettres, encombrées aujourd'hui par des revisions fastidieuses, et trop inutiles, des grammaires mal sues, seront rendues à leur destination véritable. Les exercices de composition en langue ancienne, discipline excellente de la pensée, pourront y retrouver quelque place. Surtout l'étude des chefs-d'œuvre, l'éducation par les grands écrivains, y reprendra tout son développement, y retrouvera, avec des élèves mieux préparés, tout son intérêt, toute son efficacité.

M. le Président. Les inconvénients dont vous vous plaignez ne tiennent-ils pas à ce que, en même temps que diminuait le nombre d'années consacré aux langues anciennes, on surchargeait d'inutilités l'étude de la grammaire ?

M. Bernès. Il y a eu après 1880, sous l'influence de l'érudition à l'allemande, quelques excès en ce sens. On revient de plus en plus à la simplicité. Il suffit, pour s'en convaincre, d'ouvrir les grammaires récentes ; non pas, comme on le fait quelquefois, les cours supérieurs, destinés à être consultés par les élèves des hautes classes ou les candidats à la licence, mais les abrégés, les éléments, faits pour les élèves des classes de grammaire. D'ailleurs, plus il débutera tôt, plus l'enseignement de la grammaire, par l'âge même des élèves, sera contraint d'éliminer l'obscur et le superflu ; plus il pourra faire corps avec l'étude des textes, en dégager progressivement les règles, ce qui demande du temps, moins il les présentera à part, sous forme de sommaire abstrait, comme il arrive nécessairement quand on est forcé à trop de hâte.

Pour toutes ces raisons pédagogiques, je voudrais voir le latin rentrer dans les classes élémentaires. La mesure serait encore, à un autre point de vue, d'une singulière efficacité. Rien ne rendrait mieux la confiance aux professeurs de grammaire et de lettres. Rien ne relèverait mieux, aux yeux des élèves de l'enseignement classique et de leurs parents, les études qu'ils font, que cette marque d'un dessein bien arrêté de les fortifier.

Les boursiers venus de l'enseignement primaire, en ce cas, pourraient entrer au lycée en septième. Élèves d'élite, ils avaient d'ailleurs vite fait, avant 1880, de rattraper leur retard. Quant aux professeurs des classes élémentaires, beaucoup sont bacheliers ; d'autres,

sans l'être, savent les éléments du latin; tous pourraient très vite s'y mettre. Pour l'avenir, en introduisant une épreuve de latin au certificat des classes élémentaires, sans en détourner les meilleurs candidats primaires, on y attirerait en plus grand nombre les répétiteurs bacheliers ou licenciés, pour qui on manque de débouchés.

Cette réforme très simple devrait d'ailleurs être complétée par d'autres mesures, très modestes aussi, mais, je crois, efficaces, et qui se recommandent même en dehors d'elle. Peut-être faudrait-il, dans les classes de grammaire, augmenter un peu le nombre des heures consacrées aux langues anciennes. Dans toutes les classes — et ceci touche à la formation même des professeurs, aux licences et aux agrégations — il importerait, je crois, de purger l'étude du latin, du grec, du français, langue ou littérature, du trop d'érudition historique ou critique. C'est parce qu'ils nous ressemblaient au fond, et grâce à ce que le recul du temps a dégagé, dans leurs œuvres, d'éternelle humanité, que les hommes du passé sont intelligibles à l'enfant et peuvent le former. Les différences, les particularités propres à chaque époque, sauf quelques traits fondamentaux, sont de l'accessoire, dont il ne faut pas, défaisant l'œuvre des siècles, obscurcir à nouveau l'essentiel.

J'aimerais à voir, dans le même esprit, se modifier un peu l'enseignement de l'histoire. Bien plus que d'être scientifique, à mon sens, il devrait se préoccuper d'être humain. Ne pourrait-on, en tout cas, y beaucoup élaguer, y beaucoup condenser, réduire l'enseignement à un bref résumé des faits essentiels et de leur sens, pour toutes les époques lointaines; approfondir au contraire l'histoire plus récente, et moins, peut-être, l'étudier pour elle-même, que pour y montrer les racines des grandes transformations politiques et sociales, les origines des grandes questions internationales qui agitent notre siècle? Ne pourrait-elle, et la géographie avec elle, simplifiée aussi pour tout le reste, être au terme des études, bien plus qu'elle ne l'est actuellement, une initiation directe à la vie économique, politique, diplomatique, juridique du temps présent?

Des condensations, des simplifications analogues sont peut-être possibles dans certaines parties des programmes scientifiques. Il importe peut-être moins — je ne suis ici que l'écho d'éminents spécialistes — d'enseigner au lycée les éléments complets de la physique et de la chimie, par exemple, que d'y faire comprendre, par quelques questions typiques qu'on approfondirait davantage, en joignant au cours des exercices pratiques, l'intérêt, la méthode, la portée de ces sciences.

Pour l'enseignement scientifique, du reste, il y aurait lieu d'organiser mieux qu'elle ne l'est aujourd'hui la bifurcation qui devient nécessaire dans les dernières années d'études. Peut-être pourrait-on, avec du français et du latin, instituer une classe de rhétorique-sciences; peut-être suffirait-il, en rhétorique et même en seconde, de permettre aux élèves le choix entre quelques heures de lettres, qui seraient réservées au grec et à un supplément de latin, et quelques heures consacrées aux sciences. En tout cas, dans la division scientifique, il serait nécessaire, à mon avis, d'instituer ce qui y a toujours manqué, un enseignement complet de la philosophie.

Il me semble qu'ainsi allégé, amendé, fortifié, entouré d'un renouveau de confiance, complété, soit par des études d'Université, soit par l'enseignement des cours, des écoles techniques, qu'il faudrait multiplier, soit par des voyages au dehors que faciliteraient des bourses, l'enseignement classique pourrait continuer, dans les meilleures conditions, à conduire peu à peu toute l'élite de notre démocratie vers le plus haut développement intellectuel et moral; et non seulement à fournir la France de lettrés, de savants, de professeurs, de fonctionnaires, mais à peupler, comme il le fait ailleurs, toutes les professions d'esprits à la raison sûre, aux larges vues, capables, dans leur spécialité, non seulement d'action méthodique, mais de progrès, conscients et soucieux en même temps de tout leur devoir social.

M. Marc Sauzet. Alors vous ne croyez pas à la possibilité d'un enseignement commun jusqu'à la quatrième?

M. Bernès. S'il repose, à la base, sur les langues anciennes, j'y crois, et une bifurcation après la quatrième serait alors une solution de la question du moderne. S'il ajourne jusqu'à la troisième le latin et le grec, je ne puis l'admettre; il ressort de ce que j'ai dit que dans la section classique, à mon avis, l'enseignement des langues anciennes, s'il visait à la culture



générale, serait superficiel et stérile, sans valeur éducative ; en réalité, dans cette section de spécialistes, on en ferait la préparation, du reste pénible et fastidieuse à cet âge, à une branche spéciale des études de Faculté ; et ce système revient, selon moi, tout en nous dotant d'un mandarinat fâcheusement isolé du courant commun de l'éducation publique, à supprimer l'éducation classique, dans l'Université tout au moins ; car ceux qui la désireront sauront bien où la trouver ailleurs.

M. le Président. Vous savez l'expérience qui se fait en Allemagne?

M. Bernès. Je ne la connais pas. Mais en France, au lycée d'Alais, au collège Rollin, et ailleurs, on en a fait d'analogues. Qu'ont-elles prouvé ? Ce que nous savions depuis longtemps, ayant tous plus ou moins aidé à devenir bacheliers des garçons qui se mettaient sur le tard au latin : qu'en un ou deux ans, des élèves choisis, stimulés par un besoin pressant, peuvent être mis à même de subir, tant bien que mal, des épreuves portant sur les langues anciennes. Il y a beaucoup de procédés abrégés pour apprendre en hâte ce qu'on a besoin de savoir d'une matière à un moment donné. Cela n'a rien de commun avec une éducation véritable.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement moderne? En avez-vous par vous-même constaté les résultats?

M. Bernès. Je n'y ai pas enseigné moi-même. Quant aux résultats, aux témoignages favorables qu'on reproduit souvent il serait facile d'en opposer beaucoup d'autres. Du reste, on en juge toujours par comparaison avec un enseignement classique abaissé.

M. le Président. Vous ne croyez pas à la culture qu'il a la prétention de donner?

M. Bernès. Je considère comme une idée fausse celle de donner par les langues vivantes et les sciences, soit parallèlement à l'enseignement classique actuel, soit à sa place dans le système où le latin et le grec ne seraient conservés qu'à partir de la troisième et pour une section spéciale, une éducation générale qu'on considérerait comme équivalente à l'éducation classique, jouant dans la société le même rôle, préparant aux mêmes carrières. Je la crois fausse en ce qui concerne les sciences, parce que, de l'avis même de la plupart des savants, la physique, la chimie, l'histoire naturelle ne peuvent guère devenir des instruments de haute culture qu'à partir de quinze ou seize ans, et que rien n'y prépare mieux les esprits qu'une forte éducation littéraire. Je la crois fausse en ce qui concerne les langues vivantes, et tout spécialement l'allemand et l'anglais, parce qu'au lieu de se grouper avec le français, comme c'est le cas pour le latin et le grec, en une famille naturelle dont les trois membres représentent trois âges successifs, et qui se complètent et s'éclairent l'un l'autre, d'un même développement intellectuel, ces langues expriment la même phase de l'évolution humaine que la nôtre, et en expriment des formes dans une certaine mesure hostiles à la forme française ; parce qu'en fait de langue, et de l'aveu même des Allemands et des Anglais, l'anglais et l'allemand, l'un flottant, peu fixé, diffus, l'autre lourd, compliqué, disgracieux, sont logiquement et esthétiquement inférieurs au latin et au grec ; parce qu'au point de vue des textes à étudier, dès qu'on aborde les grandes œuvres, les littératures anglaise et allemande, plus riches peut-être, plus complexes, plus profondes, à l'occasion, que les littératures antiques, sont trop subtiles et trop tourmentées, donnent trop à l'expression troublante de la passion, à l'expression vague du rêve, portent trop la marque des tempéraments originaux et singuliers des écrivains, pour être accessibles à la plupart des enfants, et surtout pour fournir, à haute dose, une saine nourriture à des esprits en formation.

Je vois bien quelle liste on peut faire, avec les grands écrivains allemands ou anglais, de lectures intéressantes, curieuses, passionnantes même, pour l'imagination et la sensibilité d'un adolescent bien doué ou d'un homme fait. Je ne vois pas, je le dis franchement, quelle liste on dresserait avec eux, pour toutes les années d'un cours d'études, d'œuvres propres à exercer et à fortifier la raison, à préparer virilement à la vie. Et je m'étonne un peu qu'on parle de faire en France avec l'anglais et l'allemand ce que chez eux les Anglais et les Allemands n'ont pas même tenté, puisque les uns étudient à peine leur langue nationale, et que les autres, dans tout enseignement élevé, croient devoir lui associer soit les deux langues anciennes, soit au moins le latin. Enfin je suis convaincu que la plus efficace éducation de l'enfant est celle que peut lui donner, par les œuvres où elle a mis

le tableau de sa vie et les conclusions de son expérience, l'humanité primitive, plus simple et plus sereine que nous. Je remarque qu'en Angleterre, par exemple, à tous les étages de la société, la lecture habituelle de la Bible, bien plus que la littérature nationale, contribue à former et à unifier les âmes; et j'estime que les littératures antiques, trésor d'idées simples et claires sur les devoirs individuels et sociaux, pleines d'une raison lumineuse, d'un patriotisme héroïque, du culte de la liberté politique et de la cité, sont la Bible démocratique, laïque, humaine, qui seule peut chez nous jouer le même rôle.

M. le Président. On ne lit pas la Bible dans le texte hébreu. Ne croyez-vous pas qu'on pourrait étudier les littératures anciennes dans des traductions?

M. Bernès. Les œuvres qu'on étudie dans les classes doivent donner à la fois toutes les formes de l'éducation. Les traductions ne se prêtent qu'à une lecture courante, qui, au point de vue de la gymnastique de la pensée, ne remplace pas l'interprétation laborieuse d'un texte; médiocrement écrites, elles ne servent de rien à l'éducation esthétique. Ce serait d'ailleurs une illusion de croire, fussent-elles inscrites dans les programmes, qu'entre les auteurs français et ceux des autres langues modernes, il resterait du temps pour étudier dans des traductions les littératures anciennes.

Pour en revenir aux langues modernes, j'ajoute que, leur haute valeur éducative me fût-elle démontrée, mon opposition subsisterait. Les Romains vainqueurs ont pu jadis avec profit se faire les humbles écoliers des Grecs, plus civilisés qu'eux. Ce n'est pas à nous, héritiers dans le monde de la tradition intellectuelle de la Grèce et de Rome, admirés partout et étudiés à ce titre, d'y renoncer pour nous mettre à l'école de l'Angleterre ou de l'Allemagne, de faciliter la mainmise sur l'esprit français du génie germain ou anglo-saxon. L'étude des langues vivantes doit être pour l'enfant un complément utile de culture générale, l'initiation à des littératures que, s'il lui convient, il approfondira plus tard, l'apprentissage d'idiomes qui peuvent lui être utiles dans ses travaux scientifiques ou dans sa vie pratique; un moyen, en un mot, non pas de nous mettre à la remorque de peuples rivaux, mais de mieux soutenir contre eux la lutte pour l'influence, tant économique qu'intellectuelle et morale.

Je suis donc très opposé à ce qu'on mette l'enseignement moderne sur le même pied que l'enseignement classique, à ce qu'on assimile les sanctions des deux baccalauréats. En fait, on a déjà plus fait, en ce sens, en France qu'à l'étranger. Le régime actuel n'empêche aucun élève d'arriver où l'appelle son mérite. Dès maintenant un bachelier distingué de l'enseignement moderne, avec les dispenses que les Facultés accordent, peut faire son droit et sa médecine. Toutes les autres études, et dans les Facultés des lettres elles-mêmes, celle des langues vivantes, lui sont déjà ouvertes; et cela parce que dans les grandes écoles, à la licence littéraire ou scientifique, aux diverses agrégations, le nombre des reçus est limité, les examens sont, en droit ou en fait, des concours. Il n'en est de même ni des examens de droit, ni du doctorat en médecine. Comme celui du baccalauréat, le niveau en varie avec la valeur moyenne des aspirants. Rien ne les défend contre l'invasion des médiocres. Faut-il les leur ouvrir? Faut-il déterminer vers des professions déjà encombrées un nouvel afflux de candidats? Faut-il, par l'appât de diplômes faciles à obtenir, des dispenses militaires qui s'y attachent, des fonctions publiques auxquelles ils aident à parvenir, détourner des carrières agricoles, industrielles, commerciales, une clientèle qui jusqu'ici se dirige en majorité vers elles? Faut-il, à nos écoles primaires supérieures, qui peuvent et pourront sans peine, quoi qu'on fasse, préparer des bacheliers modernes, donner cette tentation déplorable? Faut-il élargir les débouchés que déjà se sont ouverts de ce côté près de trois cents écoles de frères, et susciter à nos lycées et à nos collèges une nouvelle concurrence, celle des écoles primaires ecclésiastiques?

Il est, contre l'assimilation de l'enseignement moderne au classique, un dernier argument, le plus fort peut-être, et que j'indique seulement, laissant à quelques-uns de mes collègues du Conseil supérieur le soin de le développer devant vous. Cette conception empêche de se développer, de se définir nettement, comme a fait en Allemagne l'enseignement réel, en se différenciant de l'enseignement classique, cet enseignement secondaire de courte durée, éducatif à sa manière, orienté vers la pratique des langues vivantes, les applications des

sciences, la préparation aux écoles techniques, aux voyages d'instruction commerciale, à certains emplois de début dans le commerce, l'industrie et la banque, dont M. Duruy, avant qu'elle fût généralement comprise, avait pressenti la nécessité, et qui contribuerait, semble-t-il, puissamment à notre relèvement économique. Enseignement très souple, variable, pour une partie de ses programmes, selon les régions, dont certaines écoles primaires supérieures, à Paris, donnent quelque peu l'idée, mais qui trouverait dans les lycées et collèges toute une clientèle; enseignement dont les classes B modernes, les sections spéciales organisées dans certains collèges, sont l'amorce, et en qui les études modernes trouveraient ce qu'elles cherchent encore, une forme nettement déterminée, un prestige sans détracteurs, un rôle de premier ordre à jouer dans la vie nationale.

M. le Président. Voulez-vous nous dire votre opinion sur le baccalauréat?

M. Bernès. Je crois qu'on a singulièrement exagéré, soit les méfaits sociaux, soit les inconvénients pédagogiques du baccalauréat. On l'a rendu responsable d'aspirations au fonctionnarisme qui sévissent à tous les rangs de la société, aussi bien parmi les brevetés et les certifiés primaires que parmi les bacheliers, et qui ne sont pas d'ailleurs particulières à la France. On lui a attribué la décadence des études; mais à certains points de vue il en a souffert plus qu'il ne l'a causée. J'estime — et ç'a été lors de la grande enquête de 1884, ç'a été au Congrès de 1897, c'est encore maintenant, je le crois, l'avis de la grande majorité des professeurs — qu'un examen solennel de fin d'études, commun aux élèves de toute provenance, est d'abord une barrière utile pour préserver soit les Facultés, soit les fonctions publiques auxquelles le diplôme donne entrée, de l'affluence des candidats qui n'ont pas fait ou qui ont trop mal fait leurs études secondaires; qu'il est un régulateur excellent des études, un moyen, le seul dont dispose l'Etat, pour les maintenir, même dans l'enseignement libre, à un certain niveau et dans une certaine direction; qu'il est un stimulant au travail pour un grand nombre d'élèves, une cause d'émulation utile entre les divers établissements; une sanction, enfin, à laquelle tiennent les familles. Je suis convaincu que si, dans cet examen, les principales matières de l'enseignement sont représentées proportionnellement à l'importance qu'elles ont dans le cours d'études, si les principaux exercices en usage dans les classes y trouvent place, si les méthodes appliquées par les examinateurs, l'esprit dont ils s'inspirent, la compétence de chacun d'eux sur la partie de l'examen dont il est chargé, sont les méthodes, l'esprit, qui dirigent l'enseignement même, la compétence spéciale qu'on exige de chacun de ses professeurs, il y aura entre la classe et l'examen continuité parfaite; on arrivera à l'examen naturellement par le travail normal de la classe; il ne sera pas une fin en soi, et le souci de s'y préparer ou d'y préparer ne faussera pas l'enseignement. Je crois que si, le jury répondant aux conditions que j'ai dites, les compositions écrites sont assez nombreuses pour que les mauvaises chances possibles se compensent, si l'examen oral, passé devant plusieurs juges et non devant un seul, est assez prolongé pour qu'on puisse apprécier sérieusement le candidat, tout hasard, autant qu'il est humainement possible, disparaîtra de l'examen.

Je suis donc partisan de la multiplication des compositions écrites, d'une durée plus grande des épreuves orales. J'estime que, déjà insuffisant en nombre à l'heure actuelle, le personnel des Facultés suffirait encore moins à cette tâche nouvelle; que d'ailleurs, de plus en plus, un grand nombre de ses membres, spécialisés de très bonne heure, et n'ayant jamais enseigné dans les lycées, n'apportent à l'examen, ni sur certaines matières toute la compétence, ni tout l'intérêt pour ce qu'ils font, ni surtout l'habitude des élèves et la connaissance des méthodes et de l'esprit de nos classes, qui sont indispensables. Je crois donc qu'aux juges actuels il faudrait substituer des professeurs de l'enseignement secondaire, enseignant ou ayant cessé depuis peu d'enseigner, et qu'on ferait présider par un professeur de Faculté; c'est, du reste, depuis 1891, le système pratiqué, sans que personne s'en soit plaint, pour le baccalauréat moderne. On pourrait, soit constituer un grand nombre de jurys, qui, malgré l'augmentation de la tâche, pourraient en venir à bout plus rapidement que le jury actuel, et nous éviter ainsi cette déplorable session de novembre qui désorganise pendant tout le premier trimestre les hautes classes, soit former un petit nombre de commissions d'examen, mieux rétribuées,

qui fonctionneraient par exemple pendant toutes les vacances, et se transporteraient de centre en centre. De toute façon, des études faites par quelques-uns de nos collègues tendent à établir que la dépense serait minime, et facile à couvrir par un supplément de redevance à demander aux familles, qu'on dispenserait, d'autre part, en multipliant les centres d'examen, de frais de déplacement onéreux.

Quant à la substitution de l'examen intérieur, avec certificat d'études, à l'examen actuel, j'y suis, nous y sommes en général, absolument opposés. Il saute aux yeux qu'on ne pourrait l'accorder sans garanties aux établissements libres. Ces garanties, à l'exigence desquelles ils sont d'ailleurs peu disposés à se soumettre, donneraient, à ceux qui voudraient bien les fournir, l'avantage de la consécration par l'État, ce qui serait de notre part un singulier calcul. Un double régime d'examen intérieur pour les uns, extérieur pour les autres, me semble inadmissible. Outre la perte d'un moyen très simple de régler, comme je le disais tout à l'heure, les études, de les maintenir à un certain niveau, dans les divers établissements de l'État, j'y vois comme conséquence assurée des conflits de toute espèce entre les partis ; la suspicion jetée, par une comparaison constante de la proportion des candidats reçus de part et d'autre, soit sur le jury universitaire des établissements libres, soit sur le jury à huis clos des établissements universitaires ; dans nos petits lycées et nos collèges, l'occasion donnée à toutes les pressions locales de s'exercer sur nos collègues ; la mise en conflit trop évidente de leur devoir social d'une part, de l'autre de leur indulgence naturelle pour leurs propres élèves, ou de l'intérêt même de l'établissement où ils professent ; en un mot, multipliés par les mœurs contemporaines, aggravés par la rivalité ardente des enseignements, toutes les causes de trouble moral, tous les dangers pour la paix et la dignité de nos maisons d'éducation et de leur personnel, qui déjà, au temps du monopole, amenèrent un ministre ami de l'Université, M. de Salvandy, à supprimer en 1847 les commissions professorales des lycées académiques. Comme remède à tous ces inconvénients, on nous montre seulement la présence, dans les jurys intérieurs, de présidents délégués par le Ministre, et ayant droit de veto. Je me permets de penser que, ni comme examinateurs investis sur toutes les parties de l'examen d'une autorité supérieure, ni comme boucs émissaires de toutes les rancunes locales et de toutes les inimitiés politiques, le plus grand nombre de ces présidents de passage, que je ne sais trop d'ailleurs comment on recruterait, n'auraient, soit auprès des autres examinateurs, soit devant l'opinion publique, l'autorité et le prestige suffisants.

J'ajouterai, enfin, qu'à tout système qui, soit sur le vu des livrets, soit par décision des professeurs de la classe, ferait dispenser de l'examen une partie des élèves de nos établissements, s'appliqueraient encore, à mon avis, quoiqu'atténuées, les objections que je viens d'exprimer; que ces dispenses auraient, de plus, le grave inconvénient de faire baisser, inévitablement, le niveau de l'examen ; qu'elles ne sont, du reste, qu'un moyen imaginé pour soustraire les bons élèves à quelques hasards fâcheux, et qu'il est à tout point de vue préférable de réduire pour tous ces hasards au minimum, par les mesures dont j'ai tout à l'heure indiqué les plus essentielles.

Et je conclurai, sûr de répondre, ici encore, au vœu d'un grand nombre de mes collègues, en demandant que le baccalauréat soit rendu plus difficile : pour relever les études des Facultés, pour améliorer le travail dans nos classes; pour décourager ceux qui, sans valeur ni mérite d'aucune sorte, ne recherchent le diplôme que comme un moyen de tromper la société sur ce qu'ils sont; pour ramener, enfin, à des conditions qui nous donnent tout l'avantage de notre force réelle, la lutte pour le prestige et le succès qui, là comme ailleurs, se poursuit entre l'enseignement de l'État et l'enseignement libre.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur Bernès, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Boudhors, nous venons d'entendre les explications très intéressantes et très complètes de M. Bernès; nous vous écouterons, si vous le voulez bien, sur les mêmes points, mais en vous demandant de serrer autant qu'il vous sera possible de le faire.

Vous êtes professeur de seconde au Lycée Henri IV?

M. Boudhors. Oui, Monsieur le Président, et je me suis occupé des questions d'enseignement dans une revue spéciale, l'« Enseignement secondaire »; c'est un peu à cause de cela que mon nom avait été désigné à la Commission, si je ne me trompe, par M. Dejean, votre ancien collègue; vous me permettrez de l'en remercier ici, et de remercier en même temps la Commission de l'honneur qu'elle a bien voulu me faire.

J'indiquerai simplement mon opinion sur deux questions qui me paraissent les plus essentielles; je laisserai de côté une foule de petits points très intéressants que le questionnaire soumet à nos réflexions, mais qui pourraient m'entraîner un peu loin. D'autre part, je désire ne dire ici que ce que je peux dire publiquement. Ces deux points sont : la question de l'éducation, et l'enseignement moderne.

Sur la question de l'éducation je ferai simplement cette observation : je crois que lorsque le public prétend que dans l'Université il y a quelque chose à faire au point de vue de l'éducation, il prend le mot à deux points de vue, d'ailleurs différents. Le premier concerne une sorte de tenue extérieure que quelquefois on regrette de ne pas trouver chez les élèves, les internes, par exemple, de l'enseignement universitaire; sans doute la correction purement matérielle peut atteindre quelquefois un peu jusqu'à la tenue morale même. Il est bien certain qu'il y a des détails de propreté, de convenance dans la tenue, qui peuvent être des signes de correction ou d'incorrection morale.

A un autre point de vue, il me semble qu'on reste sous l'impression de ce qu'était autrefois, officiellement, l'éducation morale, à savoir l'éducation confiée à la religion, aux représentants d'une opinion confessionnelle; et je crois que lorsqu'on dit que l'Université ne donne pas l'éducation, on veut dire, souvent, qu'on ne trouve pas dans l'Université, forcément et libéralement neutre, puisqu'elle est l'enseignement de l'État, l'équivalent de cette direction morale que donnent, par exemple, les établissements ecclésiastiques, à quelque religion qu'ils appartiennent.

Sur la première interprétation, je crois qu'il n'y a pas grande discussion à établir, et que, si par hasard on trouve que certains élèves négligent leur tenue ou leur langage, l'Université n'en est pas responsable. Je tiens même ici à dire que ce n'est pas à l'Université qu'on peut attribuer le caractère fâcheux d'un certain laisser-aller dont la rue donne l'exemple : étalages, journaux, images, etc. Nous avons toujours protesté contre certains voisinages qui entourent les lycées d'une façon fâcheuse. Et enfin, c'est aux familles de veiller, et à la police de prendre des mesures.

Quant à l'autre interprétation, je voudrais, si vous le permettez, messieurs, affirmer mon opinion sur ce point; on a parlé, par exemple, et mon ami Bernès est de cet avis, d'installer dans chaque lycée quelques fonctionnaires *spécialement* désignés pour l'éducation des élèves; comme des directeurs d'études, mais surtout d'éducation, qui prendraient un certain nombre d'enfants, par exemple les enfants d'une même cour, et qui seraient chargés de les diriger dans la vie scolaire.

Ceci serait, dans l'application, fâcheux, à mon avis; d'abord il y aurait là, dans les rapports à établir entre ces fonctionnaires, et, respectivement, les proviseurs, les professeurs et les répétiteurs, de grandes difficultés.

En outre, les hommes qui désireraient ces fonctions, qui chercheraient à obtenir cette direction morale, et qui seraient peut-être le plus qualifiés pour en être chargés, seraient justement des hommes qui, par leurs habitudes d'esprit, par l'éducation qu'ils auraient reçue, se rattacheraient à des croyances très particulières; c'est dire que nous risquerions de voir intervenir dans l'Université, par cette forme étroite de surveillance, l'influence des doctrines confessionnelles, dogmatiques. Il est bien certain que ce sont des hommes qui, par leur éducation, ont été dressés à la croyance ferme et au désir que toute croyance ferme implique, de répandre et de communiquer cette croyance, ce sont ces hommes qui seront les plus qualifiés d'abord, et surtout les plus ardents, les plus prêts à deman-

der des fonctions qui leur donneront vraiment la direction des âmes.

Or, je crois que notre éducation universitaire consiste essentiellement en ceci, que par le sérieux de notre enseignement, par la gravité que nous y apportons, et aussi parce qu'il développe dans l'esprit des enfants le respect de toute opinion raisonnée, de toute forme de pensée sérieuse et sincère, le respect mutuel de l'homme; notre éducation, dis-je, fortifie le jugement, habitue l'enfant à se servir de sa propre raison et de sa volonté, en fait un être libre, soucieux de ses droits et du droit des autres, convaincu, en un mot, que « toute notre dignité consiste dans la pensée ».

En outre, dans l'Université, l'enfant n'est pas façonné à une méthode unique; il passe par une série de professeurs qui ont chacun leur indépendance, leur personnalité, leur initiative; il fait ainsi, dans le lycée, l'expérience, pour ainsi dire insensible et continuelle, de la vie intellectuelle et morale la plus complète, puisque, au lieu de le restreindre, de l'enfermer dans une méthode fixe, dans une formule rigide, on le met à même de constater par lui-même, de comparer, une série de méthodes différentes, de s'étendre, de s'ouvrir, de *s'élever* l'esprit et le cœur.

Je crois enfin que l'éducation universitaire est essentiellement libérale, c'est-à-dire qu'elle donne à l'élève (tous n'en profitent pas) la force d'être soi, en le mettant à même de juger sérieusement et par lui-même. Je ne crois pas que nous ayons jamais failli à notre tâche, si c'est ainsi, à mon sens, qu'elle doit être comprise, et qu'elle a sa valeur vraie.

M. le Président. Vous croyez que le professeur a rempli toute sa tâche quand il a fait sa classe?

M. Boudhors. Non, si la classe, c'est le cours; oui, si la classe, c'est l'action d'un homme. Je crois et j'ai toujours pensé qu'à côté de cette éducation générale, il y en a une autre : qu'il est nécessaire que le professeur, non seulement surveille sa classe et le résultat du travail collectif, mais qu'il connaisse chaque élève en particulier. A vrai dire ce n'est possible qu'à la condition que les classes ne soient pas trop nombreuses; à ce point de vue les questions de budget interviennent et ont leur contre-coup sur la question même de l'éducation. Comment rendre ce contact individuel plus facile? Je ne pense pas que ce soit affaire de législation; il suffit de règlements universitaires, s'ils ne paraissent pas dès à présent superflus. On peut trouver des moyens de grouper autour de l'élève les professeurs de sa classe, de les amener, par des entretiens plus fréquents, à connaître mieux son caractère; il arrive certainement, par la force des choses, que les professeurs ne connaissent pas suffisamment tel ou tel élève; tout cela demande le concours actif et dévoué des professeurs, des répétiteurs, de l'administration et des familles. Car c'est une erreur, qui a été commise, que de croire le professeur avant tout désireux d'échapper aux visites des parents. C'est là une assertion absolument contraire à la vérité.

M. Isambert. A ce point de vue, ne trouveriez-vous pas un intérêt à ce que les professeurs suivissent un peu plus longtemps les élèves? Est-il nécessaire et même avantageux au point de vue de l'enseignement, des élèves, et des professeurs, que ce soient des fonctions spéciales, distinctes, d'être professeur de seconde, de troisième ou de rhétorique?

Nous avons des professeurs d'histoire qui suivent trois ou quatre ans les mêmes élèves; il y a là une certaine continuité dans le contact, dans l'éducation, et je me demande si on ne pourrait pas faire la même chose pour les classes de lettres; bien entendu en faisant deux cycles : grammaire et lettres.

M. Boudhors. Mon opinion personnelle, c'est que plus les élèves connaîtront de professeurs, étant donné que notre enseignement vaut surtout, non pas par ce que nous apprenons, mais par la façon dont nous l'apprenons, plus leur esprit se formera. Mais je comprends très bien le sentiment qui vous inspire, Monsieur le député, et que cette idée puisse plaire; elle peut offrir des avantages, surtout dans les petites classes; il serait bon, peut-être, que l'enfant s'attachât à son professeur, un peu comme à un parent ou au remplaçant de la famille; pour les petits enfants il est bon qu'ils connaissent un peu les gens, qu'ils prennent confiance; et un professeur qui les mènerait de la sixième à la quatrième leur rendrait sans doute service.

Mais à partir du moment où l'esprit doit se développer, où l'élève, en somme, doit tirer de lui-même son travail et ses progrès, je ne serai plus de votre avis.

Je me suis laissé entraîner plus loin que je ne voulais; mais je tenais absolument à ce qu'il fût bien entendu que, quand on nous parle de l'éducation universitaire, nous ne sommes pas du tout confus, ou comme inquiétés dans notre conscience, par les accusations que l'on porte contre nous. Nous donnons l'éducation que nous avons à donner. Il y a peut-être dans la réglementation intérieure des lycées, dans le fonctionnement de certains rouages, des modifications à apporter; mais elles sont purement de détail. L'essentiel, c'est que nous continuions à diriger l'esprit de nos enfants vers la sincérité et le jugement personnel.

Je passe maintenant à la question de l'enseignement moderne.

Je ne vais pas définir l'enseignement classique; ce serait long, et inutile après tant de dépositions; supposons donc comme admis que l'enseignement *secondaire* est une nécessité, cela simplifiera la discussion. Nous admettons que l'enseignement secondaire est une institution qui n'a peut-être pas d'équivalent à l'étranger, mais qui fait depuis longtemps la force et la parure intellectuelles de la France. L'enseignement secondaire étant considéré comme nécessaire, il s'agit simplement de savoir s'il n'y aura qu'une forme d'enseignement secondaire, fondée sur le grec et le latin, ou s'il y aura une autre forme, l'enseignement français; et par voie de conséquence indirecte, mais logique, s'il subsistera, ou non, un enseignement secondaire. Signalons tout de suite en quoi consiste ce qu'on appelle l'équivalence des sanctions.

D'abord ce n'est pas au nom de l'égalité qu'on peut la donner; car l'enseignement moderne actuellement dure six ans, et le classique sept ans. D'autre part l'enseignement moderne actuel est organisé avec des matières comme l'anglais, l'allemand, le français, qui apparaissent tout de suite comme beaucoup plus utiles, d'un intérêt pratique plus séduisant pour les familles, que le latin et le grec; par conséquent si vous donnez à un enseignement plus court, et composé de matières plus attrayantes pour la masse du public, les mêmes sanctions qu'à un enseignement de sept ans, et composé de matières plus apparemment étrangères aux nécessités et aux intérêts immédiats de la société, vous créez réellement, non un régime d'égalité, mais au contraire un régime de privilège.

En outre, le jour où vous aurez donné les sanctions égales aux deux enseignements, il y a une sanction que vous n'aurez pas encore donnée et que l'enseignement moderne réclamera immédiatement; vous lui donnerez, par exemple, l'accès au droit et à la médecine, c'est-à-dire aux examens, lointains encore, qui peuvent dispenser du service militaire; mais vous n'aurez pas accordé au baccalauréat moderne, en lui donnant ses entrées au droit et à la médecine, cette chose essentielle à laquelle peut mener, *plus vite*, le baccalauréat classique, à laquelle on tient beaucoup aujourd'hui : la licence ès lettres et la libération prompte et définitive de deux ans de service. Le baccalauréat moderne pourra dire : « On m'a promis l'égalité des sanctions : or on ne me donne pas l'équivalent de la licence. » Et forcément on arrivera à faire une licence moderne — il en a déjà été question même avant qu'on réclamât l'égalité des sanctions — c'est-à-dire une licence française.

Mais le jour où vous aurez une licence moderne, voyez le résultat: cette licence sera un attrait de plus au baccalauréat moderne, étant plus facile que la licence latine.

Or il ne faut pas oublier que l'enseignement moderne se rapproche très facilement de l'enseignement primaire supérieur, qu'actuellement nombre d'écoles *primaires* congréganistes font recevoir des candidats au baccalauréat moderne, que, par suite, la licence devient directement accessible à l'enseignement primaire; on aura donc une population nombreuse qui se tournera du côté des facultés, de l'enseignement soi-disant intellectuel, du côté des diplômes, des parchemins et des brevets; toute une clientèle d'enfants qui, tout naturellement, par leurs hérédités, par leurs vocations sincères, auraient marché vers les routes commerciales, agricoles ou industrielles, et auraient, en somme, rempli leur fonction vraie, sociale, fructueuse, au lieu d'en être détournés par cet appât trop séduisant de la dispense du service militaire.

Je sais bien qu'on peut supprimer cette dispense. Si on commençait par là, on verrait déjà beaucoup diminuer cet envahissement du « fonctionnarisme »; le jour où il sera entendu que les licenciés ès lettres ne seront pas dispensés du service militaire, on aura moins de

licenciés sans vocation. Mais enfin cette suppression n'est pas faite; et, en outre, j'oublierais mon rôle en insistant plus longuement sur une question trop vivement politique.

Je voulais seulement indiquer que, si l'on désire établir l'équivalence des sanctions, il faut prévoir ce qu'elle produira dans l'avenir.

D'autre part on dira : peu importe, et au contraire ! cela fera beaucoup plus de monde instruit ; l'instruction se répandra partout. Je ne veux pas insister longuement, mais j'aurais beaucoup de choses à dire sur cette théorie dont avant-hier encore M. Carnaud se faisait l'interprète énergique à la tribune. Il est clair, en effet, que la démocratie doit à tous une solide instruction; mais il ne faut pas confondre, ni prendre les mots pour des réalités.

Il ne s'agit pas en effet de dire : la démocratie ne doit interdire à personne d'être Victor Hugo ; c'est incontestable ; mais nous n'en sommes pas là ; et je ne crois pas que dans notre régime actuel il y ait rien qui empêche un enfant, s'il doit être Victor Hugo, d'être Victor Hugo. Mais ce qu'on peut empêcher, c'est qu'un enfant, attiré par des avantages trompeurs, devienne un avocat médiocre, quand il aurait pu être un bon commerçant.

M. le Président. Vous croyez en somme que la culture moderne telle qu'elle a été établie en 1890 ne peut pas donner les mêmes résultats que la culture classique?

M. Boudhors. Je n'ai jamais voulu discuter la question à ce point de vue ; c'est affaire de sentiment, de goût, d'opinion individuelle; et je crois que le véritable nœud du problème est ailleurs. J'ai toujours admis, sans débat, que les résultats intellectuels de l'enseignement moderne ainsi compris étaient ou seraient excellents. Je n'en sais rien, mais je le veux bien. Mais enfin, pour répondre à la question de M. le Président, je constate simplement ceci.

Qu'est ce que l'enseignement classique? C'est un enseignement qui forme l'esprit ; je demande alors: que pourra être un enseignement classique fondé sur les langues vivantes? Remarquons que, dans cette hypothèse, les langues ne sont pas seulement apprises pour être parlées ; elles le sont surtout pour révéler leur littérature, pour qu'on s'en pénètre, qu'on s'en imprègne l'esprit, qu'on se forme, à leur culture, une âme nouvelle.

De même que nous avons aujourd'hui un esprit où l'on retrouve la trace de la culture gréco-latine, de même on formerait dans nos générations un esprit nouveau qui serait composé, d'une part, de l'éducation française et d'autre part, de l'éducation anglaise et allemande.

Je demande simplement qu'on réfléchisse aux conséquences que peut avoir ce fait de former des petits Français, remplis, imprégnés d'une éducation allemande et anglaise, rapprochés intellectuellement de deux peuples qui ne sont pas des peuples fatigués, qui sont puissants, et même envahissants, et qui insinueraient leur esprit dans les premiers développements de notre éducation classique et nationale. Je ne veux rien exagérer ; les conséquences en seraient peut-être très favorables à l'union de ces diverses nations, mais elles peuvent aussi être très mauvaises pour l'intégrité intellectuelle et morale *d'une* de ces nations.

A un autre point de vue, j'avoue que je ne vois pas très bien quel intérêt on pourrait avoir à élever l'esprit des enfants avec des littératures qui sont essentiellement représentées par de très grands écrivains, très intéressants, et dont je crois que l'esprit humain a besoin de faire la connaissance, quand il est solide, mûr et fort, mais qui sont peut-être moins accessibles et moins substantiels à l'enfance.

Je ne vois pas dans les littératures anglaise ou allemande ce que je trouve dans la littérature classique, dans les littératures latine et grecque.

Il y a là quelque chose qui doit, il me semble, nous frapper, nous surtout, et surtout aujourd'hui. Ce sont les littératures d'hommes qui ont vécu, pensé pendant des siècles pour la cité ; nous avons là une littérature républicaine que nous ne trouverons pas ailleurs. Dans la littérature classique, latine et grecque, nous avons tout ce que nous devons désirer voir chez nous, des citoyens dévoués à leur pays, convaincus et fiers des droits de l'individu, mais en même temps des devoirs de l'individu vis-à-vis de la société, des citoyens libres dans des pays libres, et où la cité seule domine, dominée elle-même par les idées supérieures aux lois passagères, les idées de justice, de vertu et de devoir. C'est une philosophie simple et ferme, nourricière d'hommes. Je ne crois pas que nous puissions trouver ail-

leurs ce qui convient le mieux à une république, qui a besoin de citoyens élevés à unir le sentiment du droit individuel et le dévouement à la cité.

J'avoue que là encore, il me paraîtrait très fâcheux que notre régime républicain se laissât entraîner à supprimer ou affaiblir ces antiquités qui ont fait la Renaissance, c'est-à-dire l'émancipation de la raison, et la Révolution française, c'est-à-dire l'émancipation du citoyen.

Pourquoi supprimerait-on pour la masse de la nation, en le réservant pour quelques aristocrates intellectuels, ce qui est précisément l'essence, la sève même de l'âme républicaine?

M. le Président. Vous considérez qu'en 1890 on aurait fait fausse route?

M. Boudhors. Absolument; et c'est là, si je ne me trompe, la question essentielle, la question de fait, plus convaincante que des définitions ou des appréciations quelque peu sentimentales. Et c'est de cela surtout que j'aurais voulu parler. Oui, on a fait fausse route parce qu'on a voulu faire un enseignement moderne classique que personne ne demandait, excepté des universitaires qui, même en se préoccupant de rajeunir l'enseignement, sont restés classiques dans l'âme; mais ce qu'on demandait, et la preuve même en est dans ce qu'on a fait, c'était autre chose.

A côté de cette éducation désintéressée, humaniste, il y a une éducation nécessaire aujourd'hui, et imposée par les exigences de ce temps. Il est arrivé un moment où la nation s'est dit : voilà une éducation classique très bien faite, mais il me faut autre chose ; nous ne savons pas l'anglais, l'allemand, nous ne savons pas assez de sciences, nous avons besoin d'être plus au courant, pour le bien de notre production et de notre commerce, des progrès scientifiques. L'agriculture était arriérée, l'industrie elle-même s'attardait. Et ce qu'on a demandé, alors, c'est un enseignement plus pratique.

M. le Président. Nous avons entendu avec intérêt tous ces développements; mais nous voudrions des conclusions, parce que nous sommes arrivés à un point de l'enquête où nous sommes obligés de serrer un peu.

M. Boudhors. J'aurais voulu simplement vous lire deux ou trois des réponses des Chambres de commerce auxquelles s'est adressée la *Société d'études pour les questions d'enseignement secondaire.*

M. le Président. Nous les avons toutes consultées.

M. Boudhors. Je remets alors entre vos mains, Monsieur le Président, ces réponses des Chambres ou Syndicats de Grasse, de Bernay, de Tourcoing, de Roubaix, de Besançon, d'Avesnes, de Castres; toutes, sauf une, se prononcent pour un enseignement pratique. Et voici, à présent, mes conclusions: d'ailleurs, elles ne paraîtront pas plus inédites que les développements mêmes qui y conduisent.

Il y a, à mon sens, une solution nettement mauvaise: c'est l'institution d'un enseignement moderne classique, ayant les mêmes sanctions que l'autre. Il reste, dès lors, deux solutions possibles :

1° Un enseignement commun jusque vers la quatrième, à partir de laquelle on ferait du latin et du grec d'un côté, et de l'enseignement pratique de l'autre ; encore cette seconde branche conduirait-elle, non pas au droit ou à la médecine, mais aux carrières professionnelles.

M. le Président. Vous ne considérez pas comme impossible de reculer le commencement des études classiques?

M. Boudhors. Impossible, non. Mais très certainement ce serait supprimer le caractère éducatif, classique, de l'enseignement gréco-latin ; ce serait donc, je n'ai pas besoin de le dire, affaiblir la culture nationale.

2° Un enseignement classique, qui continuerait à être solidement constitué, et qui serait suivi avec plus de conviction qu'aujourd'hui par des enfants qui n'entendraient pas toujours dire autour d'eux qu'il meurt, qu'il ne donne pas de résultats; — et un enseignement pratique, de courte durée (4 à 5 ans), qui ne conduirait pas au baccalauréat, et aurait, en cela même, un rôle particulièrement noble, une utilité vraiment moderne, vraiment sociale.

M. le Président. Vous reviendriez à ce qu'avait fait M. Duruy?

M. Boudhors. Oui, Monsieur le Président, avec une adaptation plus nette et plus souple aux besoins sociaux et locaux, une orientation plus franche vers l'emploi des facultés d'initiative, d'action, de mouvement productif.

Cette conception peut soulever deux objections: 1° Cet enseignement ne ressemble-t-il

pas trop à l'enseignement primaire supérieur? — D'abord, il sera *secondaire;* et puisqu'il s'agit de rendre un prestige désirable aux carrières professionnelles, il n'est pas indifférent de toucher l'amour-propre de parents qui hésiteraient à mettre à l'école primaire leurs enfants, mais ne verront qu'avantage à leur faire faire des études *secondaires* qui les prépareront à l'industrie, au commerce, etc. — Ensuite, les Écoles techniques (Écoles de commerce de Lyon, de Marseille, hautes études commerciales, etc.), consultées par notre Société, nous ont signalé la supériorité évidente, au point de vue de l'activité intellectuelle et de la culture générale, des élèves secondaires sur les primaires.

2° La seconde objection est la suivante : Si un enfant, dans la troisième ou quatrième année de votre enseignement pratique, révèle des dispositions pour les carrières libérales, pour les études désintéressées, qu'en ferez-vous ? — Il passera dans l'enseignement classique. Songeons que cet enseignement, qui ne vise pas à une préparation rapide et spéciale, n'est pas pressé; qu'il étale sur plusieurs années des études qu'en cas de besoin, on peut resserrer en un temps plus court. Il suffira donc d'un effort supplémentaire et facile, à cet enfant (d'autant que par hypothèse il se trouve apte aux études classiques), pour rattraper ce temps perdu. Je ne vois pas qu'il y ait là de quoi faire obstacle à l'enseignement technique ou pratique dont l'utilité semble urgente. Enfin, l'élève qui, dans le cours de ces études, aura montré des dispositions à poursuivre les études scientifiques, passera tout simplement dans l'enseignement scientifique classique à l'âge même où y entreront avec lui les élèves de cet enseignement, et comme cela se fait déjà aujourd'hui. Telles sont mes conclusions.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Boudhors, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Albert-Petit, nous avons entendu M. Bernès qui a défendu très longuement les études classiques. C'est au même point de vue que vous vous placez?

M. Albert-Petit. Pas particulièrement. Il y a trois points dont je voudrais dire quelques mots ; la question de l'éducation ou de la discipline intérieure des lycées, — l'organisation de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne; enfin, je voudrais insister sur l'examen final, baccalauréat ou certificat d'études, peu importe le nom.

I

Je crois que la question de l'éducation est très grave au point de vue de la crise universitaire. On entend tous les jours dire : « L'instruction est très bien donnée dans les lycées, il n'en est pas de même de l'éducation. »

Cette phrase est colportée dans les salons, dans les *five o'clock*, et elle fait à l'enseignement de l'État un tort considérable. Il faut bien se dire, en effet, que, chez nous, ce sont les mères de famille qui jouent le rôle principal dans l'éducation de l'enfant ; on ne reçoit guère de communications que de la mère, on n'a de visites que d'elle, il est rare qu'on voie le père. Celui-ci parle, écrit quelquefois sur les questions universitaires, mais, quand arrive le jour de la pratique, c'est la mère, qui a fait sa petite enquête auprès de ses amies et de ses connaissances, qui a entendu dire : « On ne va pas au collège, il est mal tenu », c'est la mère qui décide que l'enfant n'ira pas. La père, qui a fait ses études au lycée, s'étonne un peu ; on lui répond : « Tu n'y entends rien ; c'était très bien de ton temps, mais c'est changé ». Et c'est une affaire entendue.

Il faut bien se pénétrer de cette vérité pour toutes les réformes qu'on voudra apporter à l'enseignement secondaire : ce sont les femmes qui jugeront ces réformes et leur donneront ou leur refuseront leur confiance.

La discipline actuelle est paternelle, j'en suis partisan. L'ancienne était excellente pour mater les mauvais esprits, mais je ne crois pas que nos établissements doivent être des maisons de correction. Les mauvais esprits, il faut pouvoir les éliminer vivement, sans bruit, sans trop de formalités.

Un élève ne fait rien, il perd son temps, il le fait perdre aux autres, il est une cause de désordre, de fatigue pour les professeurs, on accumule les rapports sur lui. Le proviseur, quand la coupe déborde, convoque le conseil de discipline ; on examine le dossier ; on décide de renvoyer la brebis galeuse à sa famille.

Vous croyez que c'est fait? Il faut envoyer ce dossier au recteur; si celui-ci approuve la décision, l'élève sera mis à la porte. Sinon, il restera, et sa présence ne sera pas faite pour rehausser le prestige de l'administration, du corps enseignant et de l'établissement. S'il y a un cas où il faut donner de l'autonomie au lycée, c'est bien celui-là; on parle de décentraliser, en voilà bien l'occasion. Un mauvais élève en gâte plusieurs bons, et quand on en vient à l'expulser, il est souvent trop tard.

Si c'est un boursier, c'est bien autre chose. Il semble que son exclusion doive être très facile. Un boursier mauvais élève commet un véritable vol. Il prend une partie des sacrifices de l'État au détriment d'un élève qui pourrait en mieux profiter. Mais je défie bien le proviseur de s'en débarrasser. Il faut un arrêté ministériel : entre la décision du conseil de discipline et cet arrêté, il se produira des interventions extra-universitaires sur lesquelles il n'est pas nécessaire d'insister. Le boursier sera généralement maintenu. Peut-être le transférera-t-on dans un autre lycée, où il recommencera la même besogne destructive. C'est absolument fâcheux.

Il faut maintenir cette discipline paternelle, mais avec une soupape de sûreté : l'élimination immédiate, sans tant de cérémonies, d'un mauvais élève. Ne craignez pas que les proviseurs et principaux en abusent. Il y a un axiome économique qu'on pourrait rappeler ici : « La mauvaise monnaie chasse la bonne. » Pour un mauvais élève qui s'en ira, il en rentrera plusieurs bons. Quand nous aurons reconquis notre prestige, quand nous aurons la qualité, nous retrouverons la quantité.

II

J'arrive aux réformes à introduire dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement moderne.

Le questionnaire demande si l'enseignement classique devrait être allégé. Il pourrait et devrait l'être, de deux manières.

On a voulu mettre tout dans l'enseignement. Dans les petites classes, les sciences devraient être réduites à de simples leçons de choses; il ne faut pas que l'enfant reste étranger aux grandes découvertes qui transforment le monde où il vivra; mais il n'est pas besoin d'un appareil scientifique qui le déconcerte et parfois le décourage. On apprend la zoologie, la géologie, la botanique, la géométrie, dans les classes de grammaire, mais on ignore le calcul, le système métrique; je trouve que c'est très fâcheux. Il m'arrive, comme professeur de géographie, de constater des choses extraordinaires : des élèves ne comprennent rien aux kilomètres carrés, aux hectares; vous voyez sur quel terrain nous opérons; nous sommes obligés de faire de véritables leçons de système métrique; elles devraient être faites par d'autres.

Dans les hautes classes, l'allègement serait obtenu du côté du grec. On commence le grec en cinquième, il suffirait de le commencer en quatrième. Les enfants abordent le latin en sixième. A peine sont-ils débrouillés qu'on leur inflige la grammaire grecque, qui n'a jamais été commode, et qui ne se simplifie pas en vieillissant.

M. le Président. M. Bernès nous a dit qu'il y avait une réaction.

M. Albert-Petit. J'en accepte l'augure, mais j'aimerais mieux tenir que courir.

La littérature grecque est très belle, mais elle a eu une longue existence. Il y a d'énormes différences entre la première période et la dernière; il y a quatre dialectes; nous ne pouvons pas demander aux enfants d'apprendre tout cela, c'est l'affaire de l'enseignement supérieur. Je n'ose pas aller jusqu'au bout de ma pensée, et demander la suppression du grec; on peut le maintenir en partie, de façon à arriver à expliquer quelques auteurs classiques.

M. le Président. Vous croyez que cela suffira?

M. Albert-Petit. On n'en tirerait pas un grand profit intellectuel, on en tirerait un profit pratique, on pourrait se débrouiller dans les étymologies.

M. le Président. Alors six mois suffiraient.

M. Albert-Petit. Un peu plus, pour que cela reste et qu'on lise quelques auteurs.

En rhétorique, le grec devrait être facultatif. En sortant de rhétorique, les élèves font un an de philosophie ou de mathématiques élémentaires. Ceux qui vont en élémentaires sont insuffisants en sciences; on donnerait le choix entre le grec et les sciences; ceux qui doivent continuer les études littéraires suivraient le cours de grec, le autres le remplaceraient par un cours de sciences, de façon à

entrer en élémentaires avec un bagage convenable. Du reste on en a si bien senti la nécessité qu'on a ajouté récemment une conférence facultative de sciences. Mais quand on ajoute, il faut retrancher ailleurs, sinon on surcharge.

M. Marc Sauzet. Alors ce ne sera pas la peine de faire si peu de grec pendant trois ou quatre ans.

M. Albert-Petit. Il restera un minimum utile, sinon indispensable. D'ailleurs, autrefois, les élèves de sciences entraient en mathématiques préparatoires au sortir de la troisième. On ne s'est jamais plaint que leur faiblesse en grec les gênât pour leurs études ultérieures.

Il faudrait, par contre, renforcer les langues vivantes. Il règne à cet égard un préjugé dans le public; on dit que nos élèves ne tirent aucun profit de cet enseignement. C'est exagéré. Les professeurs qui viennent de l'étranger trouvent que nos écoliers savent autant de langues vivantes que ceux des pays voisins. Je serais d'avis d'accorder aux langues vivantes la part qu'on enlèverait aux sciences dans les petites classes et au grec dans les hautes classes.

Ce qui frappe dans l'enseignement moderne, c'est qu'il n'a pas assez d'élèves. Il semble étrange qu'il y ait moins d'élèves dans un enseignement qui devrait préparer aux carrières utiles, que dans celui qui ne devrait être que l'enseignement d'une élite, et qui est devenu celui d'une cohue.

C'est qu'il faut se décider trop tôt. La bifurcation se fait à l'entrée de la sixième. Dans leur perplexité, les parents vont au classique, qui ouvre toutes les portes. Une autre raison se rattache à ce que j'ai dit au début: l'enseignement classique paraît plus distingué. Les dames, qui ont la haute main sur l'éducation des enfants, n'ont pas fait de latin, mais elles tiennent beaucoup au latin pour leurs fils.

La bifurcation devrait-elle se faire plus tard, de façon qu'on pût bâcler l'enseignement classique en quatre ou cinq ans? Je n'en suis pas partisan. Je veux bien sacrifier le grec, et je ne crois pas faire un très grand sacrifice dans l'état actuel, mais il serait grave de sacrifier le latin. Les élèves savent du latin; si on compare leurs versions à celles d'il y a vingt-cinq ans, la différence n'est pas aussi grande qu'on se plaît à le dire; on sait du latin, et on en saurait davantage si le grec était en partie sacrifié.

Il faut qu'on tire un profit intellectuel du latin, et pour cela il est nécessaire qu'on l'étudie un certain temps; c'est la meilleure discipline de l'esprit. On peut improviser des bacheliers en deux ans; l'expérience a été faite à Charlemagne, on la renouvellera aux Roches; mais c'est préparer des bacheliers, ce n'est pas faire des études.

Je ne suis pas hostile pour ma part à l'égalité de sanctions, à la condition que les deux enseignements soient, non pas identiques, mais équivalents. D'abord équivalents comme durée. Il y a là une question de simple probité.

Si vous tracez deux routes soi-disant parallèles et dont l'une sera plus courte, il y a des chances pour que tout le monde déserte la plus longue. Si l'enseignement moderne, tel qu'il est actuellement, obtient toutes les sanctions de l'enseignement classique, vous dépeuplerez nécessairement celui-ci, et vous ne lui enlèverez pas seulement ceux dont la perte ne serait pas un malheur, mais une partie de ceux qui peuvent le suivre avec profit. Il faudrait que les deux enseignements fussent tout pareils pour ce qui concerne l'histoire, la géographie, les sciences, et ne différassent qu'en ceci : les uns feront du latin et du grec, les autres de l'anglais et de l'allemand. Il serait même bon, autant que possible, de donner en commun les enseignements communs.

Il faudrait aussi que, dans les classes d'enseignement moderne, il y eût un professeur principal : ceci touche à la question de l'agrégation. Dans l'enseignement classique, il y a un professeur, qui représente le centre de la classe. La classe d'enseignement moderne est une nébuleuse; elle n'a pas de noyau. Il y a un professeur de français, un d'allemand, un d'anglais, un d'histoire, un de mathématiques, etc., il y en a neuf, il y en a dix, — il n'y en a pas. Il n'y a pas d'éducation possible avec une pareille dispersion de l'enseignement. Il faut donc créer une agrégation d'enseignement moderne pour laquelle l'allemand et l'anglais seront exigés. C'est difficile? Tout ce qui est difficile se fait; il y a assez de candidats qui cherchent des places. Si on ouvre la porte, elle sera vite assiégée, et il se formera de bons agrégés modernes en quatre ou cinq ans. L'expérience du professeur principal a été tentée dans quelques lycées, elle ne laisse aucun doute.

On pourrait ainsi accorder à l'enseignement moderne l'entrée de toutes les écoles, sauf évidemment des facultés des lettres.

On dit que les langues vivantes ne sont pas éducatrices. Ce n'est pas démontré. Quand les Romains apprenaient le grec, n'était-ce pas une langue vivante? Je ne vois pas en quoi il est nécessaire qu'une langue soit morte pour que son étude soit profitable à l'esprit. Pour qu'une langue vivante soit éducatrice, il suffit qu'elle ait une belle littérature déjà consacrée par le temps. La langue française est éducatrice pour les étrangers, dont quelques-uns la considèrent comme leur tenant lieu de latin; nous n'avons pas à nous en plaindre. L'allemand et l'anglais peuvent jouer le même rôle pour nous, l'allemand surtout; ce sera une gymnastique sérieuse. Leur valeur éducatrice, même si elle n'est pas absolument égale à celle du latin, sera du moins suffisante pour former des avocats et des médecins d'une culture très convenable.

Mais cet enseignement moderne n'est pas l'enseignement pratique que les industriels, les commerçants, les exportateurs, les coloniaux, réclament à cor et à cri! J'en conviens. Ce serait un enseignement classique qui ne serait guère plus pratique que celui d'aujourd'hui, — un peu plus toutefois, car il comprendrait l'allemand et l'anglais et il ne serait pas défendu de les parler, parce qu'on les aurait appris au lycée. Mais l'enseignement pratique, il existe. Il ne faut pas avoir peur des mots : c'est l'enseignement primaire supérieur. Seulement tel qu'il est, il a deux inconvénients.

D'abord il est gratuit, et beaucoup de personnes — il convient de les en féliciter — ne veulent pas que leurs enfants soient élevés gratuitement; ensuite il n'est pas donné au lycée. Il faut l'introduire au lycée. Il ne deviendra pas secondaire pour cela, mais il aura l'étiquette. C'est ce qui se passe dans les maisons congréganistes, qui, sans avoir changé leur personnel, préparent au baccalauréat moderne et sont devenues secondaires. C'est même une des causes qui faussent les statistiques. Cela flatte les familles, on y va, et on n'irait pas à l'école primaire supérieure.

Il faut introduire cet enseignement au lycée, ce qui lui donnera plus de prestige aux yeux des familles et aussi plus de valeur au point de vue intellectuel. La qualité du professeur n'est pas indifférente en matière d'éducation. Cet enseignement est donné aujourd'hui par des instituteurs très dévoués, très distingués, mais il ne peut avoir la même portée que quand il sera donné par des professeurs ayant une culture et des horizons plus larges. Il sera de meilleure qualité au lycée, fût-ce avec le même programme.

Je ne voudrais pas qu'on prêtât à mes paroles un sens de défiance à l'égard des instituteurs. Je dis seulement qu'on fera mieux que l'instituteur ne peut faire.

Je concevrais donc deux enseignements parallèles, ayant les mêmes issues, et un enseignement pratique moins ambitieux, qui ne conduirait pas aux grandes écoles, mais aux écoles techniques, commerciales, industrielles, et même simplement à l'apprentissage manuel.

III

Reste la question de l'examen final. Elle a une certaine importance.

Vous connaissez les différentes théories.

1° Suppression pure et simple. Cela paraît très simple. Pas du tout. Cette suppression entraîne des examens spéciaux à l'entrée de toutes les carrières. Où est le bénéfice? Le résultat serait la ruine de tout enseignement secondaire digne de ce nom, c'est-à-dire ayant un caractère général et relativement désintéressé. Nos classes supérieures ne seraient plus que des groupements incohérents d'élèves préoccupés de préparer chacun son petit examen à part.

2° Certificat d'études décerné dans la maison même. Ce serait parfait s'il n'y avait que des établissements de l'État, mais il y en a d'autres, et, parmi ceux de l'État, il y en a de grands et de petits, auxquels il est difficile d'accorder le même traitement, parce qu'ils n'offrent pas des garanties égales. Impossible donc de donner au personnel de l'établissement le soin de délivrer ce certificat. Ce serait un bien mauvais cadeau, les professeurs seraient en butte à toutes sortes de suspicions, de recommandations, à une avalanche de lettres; les professeurs de Facultés n'arrivent même pas à s'y dérober.

Que reste-t-il? le certificat délivré par un jury étranger, — il ne faut pas sortir de là, — qui serait impartial, compétent, et devant lequel nul ne serait dispensé de se présenter.

L'unité d'origine des bacheliers, c'est ce qu'il y a de meilleur dans le régime actuel.

Présentement, le jury est impartial; à en croire ceux qui en font partie, il n'est pas compétent. M. Lavisse l'a dit assez haut pour que je puisse le répéter après lui. Les professeurs de la Sorbonne ne connaissent pas l'enseignement secondaire, ils en sont sortis depuis longtemps.

Et puis cette corvée les ennuie; ils ont autre chose à faire, ils font passer l'examen dans des conditions médiocres, à la vapeur. Le baccalauréat est inférieur au niveau moyen des études. Car tous ceux qui s'y présentent n'ont pas fait leurs études. Quelques-uns les ont faites par raccroc, à droite et à gauche. Il en est qui sortent de seconde et ont été jugés trop faibles pour entrer en rhétorique. Refusés à l'examen de passage, ils se présentent au baccalauréat, sont parfois reçus et entrent en philosophie. Leur faiblesse au baccalauréat est-elle due à l'abaissement des études? Il me semble, au contraire, que c'est la meilleure preuve que l'enseignement des lycées est plus élevé que les facultés ne le supposent.

Laissons donc de côté les professeurs des facultés qui ne demandent d'ailleurs pas mieux.

On a parlé de professeurs de l'enseignement secondaire. Oui, mais une épithète est nécessaire : d'*anciens* professeurs. Si vous prenez des professeurs en exercice, ils n'échapperont pas à la suspicion ; elle sera imméritée, elle n'en existera pas moins. Et puis ces examens durent trois mois. Que deviendra la classe? Elle sera faite par un suppléant, par un répétiteur... elle ne sera faite par personne! elle sera détraquée! Il faut donc d'anciens professeurs.

Prenez des professeurs qui viennent d'être mis à la retraite, qui savent ce qu'est l'enseignement secondaire puisqu'ils en sont à peine sortis, qui n'ont pas perdu contact avec lui, qui sont indépendants, impartiaux, qui n'ont plus d'avancement à espérer. Ils feront un excellent jury. Et, incidemment, vous contribuerez à résoudre une autre difficulté.

Souvent, on voudrait mettre à la retraite un professeur, qui a soixante ans, pour faire place aux autres; — l'avancement dépend, en effet, de la disparition des têtes de colonne; — on n'ose pas, parce qu'il est chargé de famille. Si on pouvait le nommer examinateur pour plusieurs années, il accepterait avec empressement sa mise à la retraite. Il y a donc là une solution à la question de l'avancement.

Qui payera? Ce ne sera pas l'État. C'est même la solution la plus économique. Nous ne créons pas un corps nouveau de fonctionnaires; ces professeurs honoraires se contenteront d'une rémunération des plus modestes, puisqu'elle s'ajoutera à leur retraite. Je ne demande pas qu'on reprenne aux professeurs de Facultés la partie consolidée de leur traitement qui correspond aux droits d'examen; mais on pourrait augmenter les frais d'inscription sans que les familles eussent à s'en plaindre. Actuellement, elles sont obligées d'envoyer les admissibles au chef-lieu de l'Académie. Ce sont des dépenses, des inquiétudes. Les mamans aimeraient mieux, certes, voir leurs enfants passer l'examen oral sous leurs yeux que de les voir aller à Paris, par exemple, qui les effraye toujours un peu.

Je vous ai exposé, messieurs, un certain nombre d'idées qui, sans être révolutionnaires, pourraient améliorer sensiblement, je crois, l'état de choses existant.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser à M. Albert-Petit?...

Monsieur Albert-Petit, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Sigwalt, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'instruction publique et professeur d'allemand au lycée Michelet. Vous désirez parler de l'enseignement des langues?

M. Sigwalt. Je crois que la commission en a déjà beaucoup entendu parler et qu'elle en entendra encore parler. Ce que j'ai à dire des langues vivantes et de différentes autres questions me paraît, il est vrai, intéresser plus ou moins la prospérité de l'enseignement secondaire; mais une des questions posées par la commission touche, à mon avis, à l'existence même de nos lycées, et c'est sur cette question que je désirerais d'abord m'arrêter un instant.

M. le Président. C'est du régime des lycées que vous allez nous parler?

M. Sigwalt. Oui, monsieur le Président. Dans toute administration autre que celle

de l'enseignement, les choses se passent, au point de vue de l'avancement, à peu près comme dans l'armée.

La supériorité hiérarchique résulte d'une supériorité de titres, de services, de capacités, ou pour le moins d'ancienneté ; elle est la conséquence d'un avancement normal dont chaque fonctionnaire peut bénéficier à partir du moment où il se trouve dans les conditions requises. Dans les lycées il n'en est pas ainsi. Ce sont les fonctionnaires eux-mêmes qui s'aperçoivent qu'ils ont la vocation, au lieu d'être simples soldats, d'être chefs ; ils signalent cet état psychologique à l'administration supérieure. Cette vocation peut être déterminée par la possession d'aptitudes spéciales, mais elle peut l'être aussi par l'absence de certaines qualités indispensables au professeur.

« Nécessité de fortifier leur autorité. » Il est bien évident que, les proviseurs étant ainsi nommés, la seule autorité qu'ils possèdent leur est conférée par leur nomination. Quelque soin que l'administration supérieure apporte à leur choix, avec quelque fermeté qu'elle écarte les influences étrangères à l'enseignement, il n'en est pas moins certain que ce n'est pas l'élite du corps enseignant qui est appelée à la direction des établissements, mais seulement, et dans l'hypothèse la plus favorable, l'élite des candidats volontaires aux fonctions administratives.

L'autorité des proviseurs est donc l'effet de leur nomination ; elle n'est ni plus ni moins grande que celle que pourrait avoir sur eux-mêmes n'importe lequel de leurs subordonnés en vertu d'un décret ; elle n'a rien de commun avec l'autorité morale que confèrent la supériorité du talent, la noblesse du caractère, l'expérience et les services rendus.

M. le Président. Quel serait le moyen de déterminer les professeurs ayant cette autorité morale à accepter les fonctions de proviseur ?

M. Sigwalt. Je crois que le meilleur moyen d'avoir des proviseurs qui possèdent quelque autorité sur le personnel serait de demander aux professeurs quel est celui d'entre eux qu'ils respectent le plus et de le nommer.

M. le Président. Il faut qu'il accepte.

M. Sigwalt. Évidemment.

M. le Président. Beaucoup de professeurs n'acceptent pas.

M. Sigwalt. Je proposerais la division de la tâche confiée au proviseur : la moitié serait maintenue à un administrateur nommé comme aujourd'hui, l'autre partie serait remise au plus distingué des professeurs.

M. le Président. Une sorte de doyen. Mais que deviendra l'unité de la maison ?

M. Sigwalt. On m'a fait l'objection au Conseil supérieur. La question est peut-être difficile à trancher, mais la solution actuelle est par trop simpliste ; le proviseur doit remplir deux fonctions : il doit être un administrateur et un éducateur ; cela suppose que l'éducation se donne ; elle ne se donne pas en ce moment ; on sacrifie la partie la plus essentielle, la plus noble de l'enseignement pour obtenir l'unité de la maison.

En tout cas, si l'on veut fortifier l'autorité des proviseurs (j'entends leur autorité morale, et je crois qu'il faudrait la rendre assez forte pour que le pouvoir qui leur est attribué parût légitime à ceux qui doivent le subir), la seule manière, à mon avis, serait de laisser aux professeurs le choix du proviseur.

M. Marc Sauzet. Vous ne redouteriez pas les compétitions ? On les voit dans les Facultés chargées de choisir leur doyen.

M. Sigwalt. Elles ne seraient pas plus graves dans les lycées que dans les Facultés ; ces compétitions n'empêchent pas les Facultés de fonctionner. D'ailleurs je ne fais pas la proposition ferme de faire choisir le proviseur par les professeurs ; je ne la fais que dans l'hypothèse où le système actuel du provisorat serait maintenu ; les défauts du système seraient ainsi atténués, mais non supprimés. La direction d'un lycée exige des qualités qu'un excellent professeur peut ne pas avoir, que très souvent même il n'a pas, et qu'un professeur médiocre peut posséder. La fonction du proviseur est une fonction hybride ; il doit réunir des qualités qui n'ont rien de commun entre elles, celles de l'administrateur et celles de l'éducateur. En admettant qu'il les possède à un égal degré, ses fonctions mêmes l'invitent à sacrifier l'éducation à l'administration.

Comme éducateur, en effet, le proviseur a une tâche immense, mais indéterminée, extrêmement élastique et aussi extrêmement compressible ; comme administrateur, il a une tâche très vaste également, mais nettement définie, rigide et positive ; l'exercice de ses devoirs administratifs est méticuleusement contrôlé.

Il arrive de cette manière que l'administrateur chez lui ne tarde pas à absorber complètement l'éducateur, et le proviseur ne fait plus que de l'administration; c'est admis par tout le monde, par les proviseurs eux-mêmes.

D'ailleurs, que demande-t-on au proviseur? Sur quoi le juge-t-on? Sur la population de son lycée; le critérium n'est pas sans valeur, parce qu'on peut supposer qu'un lycée dont la population augmente est un lycée bien tenu, qu'on y travaille et que la police y est bien faite; ce n'est pas assez, ce n'est plus assez de nos jours, et les familles s'aperçoivent qu'il y a une lacune et qu'il manque une action personnelle éducatrice exercée sur chaque élève individuellement. C'est le proviseur qui est chargé d'exercer cette action; c'est lui qui reçoit des familles les confidences initiales, les renseignements, d'après lesquels pourrait s'orienter une action morale exercée sur l'enfant; le professeur, qui voit l'enfant tous les jours dans sa classe, qui est en contact perpétuel avec lui pendant une ou plusieurs années, n'en connaît que le nom; son rôle est nettement limité à enrichir une mémoire et à orner une intelligence.

Quant au proviseur, en admettant même que toute la partie administrative de sa tâche lui soit enlevée, comment serait-il l'éducateur des 400, des 800, des 2.000 élèves même qu'il a dans son établissement? Comment serait-il pour chacun d'eux le conseiller, l'ami expérimenté, le confident, le directeur de conscience en quelque sorte, dont un enfant a besoin? N'est-ce pas matériellement impossible ?

L'Université l'a d'ailleurs reconnu et elle a institué un conseil de discipline ; c'est une excellente institution, et l'idée de créer ce conseil a été fort heureuse. Mais combien timide a été l'exécution! Elle entr'ouvre à peine la porte à l'influence du professeur, qu'on devrait solliciter largement et franchement. Le conseil de discipline s'occupe des cas exceptionnels ; quand un élève s'est distingué dans le bien ou dans le mal, il récompense ou il punit; mais la grande masse des élèves, les honnêtes médiocrités, ceux-là, quoi qu'on en dise et abstraction faite de l'influence éducatrice de l'enseignement que nous donnons, je ne crains pas d'exagérer en affirmant que ce sont, au lycée, des enfants moralement abandonnés.

On nous dira : qu'est-ce qui empêche les professeurs de s'occuper de la direction morale des élèves ? Qu'est-ce qui les empêche de se réunir, de s'entendre, d'échanger des confidences sur les enfants qu'ils ont dans leurs classes? Ce qui les empêche, c'est notre organisation même; car il ne faut pas supposer, comme on le fait d'une façon peu philosophique à mon avis, que le professeur ne s'intéresse pas à l'éducation. Il n'est pas naturel que la grande majorité des professeurs de France entrent dans l'enseignement avec une prédisposition à en négliger les devoirs non seulement les plus importants, mais encore les plus intéressants. Si les professeurs n'interviennent pas dans la direction morale des enfants, c'est que rien ne les y convie et que tout les en détourne.

Toute action en ce monde rencontre des obstacles et suscite des difficultés. Au professeur qui tenterait de sa propre initiative d'exercer une action morale sur ses élèves, l'obstacle se présenterait sous une forme quelconque, par exemple une plainte de mère de famille qui provoquerait une observation du proviseur, ou une réclamation d'un autre fonctionnaire qui aurait entrevu un empiétement. Exemple : un professeur confisque un couteau à un élève et le remet au répétiteur, en lui disant : Voici le couteau de l'élève un tel, vous le lui rendrez, s'il vous plaît, quand vous serez content de lui. Et le répétiteur, qui connaît ses attributions, ses droits et l'esprit de nos règlements, a eu parfaitement raison dans la circonstance, de répondre : Faites votre discipline ; moi, je fais la mienne.

Ce qui s'est passé vis-à-vis d'un répétiteur pourrait se passer vis-à-vis d'un surveillant général, d'un censeur, d'un proviseur; les attributions de chacun sont nettement déterminées ; il faut s'y maintenir strictement, sous peine de risquer sa tranquillité sans profit pour personne. Notre organisation tout entière aboutit à l'émiettement des forces et favorise un individualisme jaloux et farouche, contre lequel ne pourrait prévaloir qu'une organisation toute nouvelle, fondée sur l'initiative individuelle et la solidarité. Mais, pour entreprendre de créer cette organisation, il faudrait commencer par faire au corps enseignant l'honneur de croire qu'il possède réellement un peu de ce zèle professionnel, de ce dévouement, que l'on célèbre dans les discours officiels.

M. le Président. Nous en sommes très convaincus.

M. Sigwalt. Ce n'est pas à vous que je m'adresse, monsieur le Président. Si ce *postulatum* était accordé, on pourrait laisser le proviseur, qui est administrateur dans l'âme, ou le devient par nécessité, faire de l'administration simplement; il ne manquerait ni d'occupations, ni de soucis. Quant à l'enseignement et à l'éducation, qui sont indissolublement unis par la nature des choses, ils seraient confiés aux professeurs. Leur collectivité présente des garanties de compétence supérieures à toute compétence individuelle; il suffirait de réunir en faisceau leurs forces dispersées et de créer pour cette autorité collective une organisation qui lui permît de s'exercer.

Le résultat de ce déplacement de pouvoirs pourrait être inquiétant au premier abord; il est fort probable que les professeurs, qui n'ont pas la superstition du nombre, pourraient, dans certains établissements, diminuer, passagèrement au moins, la population scolaire; car ils ne jugeraient pas la prospérité d'un lycée d'après le nombre de ses élèves, mais d'après la valeur des esprits et des caractères qui seraient formés par leurs soins; mais je crois qu'il n'y aurait pas à s'inquiéter sérieusement de ce danger, que le plus sûr moyen et, en tout cas, le seul digne de l'Université, pour arriver au nombre, c'est de ne pas s'en soucier et que ce nombre viendrait certainement et par surcroît aux maisons qui sauraient gagner la confiance des familles.

Maintenant, M. le Président m'a fait observer qu'il était difficile d'organiser ce dualisme de la direction d'une maison; je crois que le problème n'est pas insoluble; il me semble que les fonctions seraient assez nettement tranchées; l'un, le directeur, le chef de la pension officielle en somme, aurait à s'occuper surtout de la partie matérielle, du bon ordre de l'établissement, et le rôle des professeurs avec leur doyen serait essentiellement éducateur.

En définitive, l'anarchie qu'on peut me reprocher de vouloir introduire dans le lycée, je crois, au contraire, qu'elle existe; car c'est bel et bien de l'anarchie que de demander aux familles d'envoyer leurs enfants au lycée pour les y faire élever et de les laisser manquer d'éducation.

Voici, au reste, comment je conçois (je ne veux pas entrer dans les détails, je ne suis pas un législateur et je n'ai pas essayé de faire le code de l'enseignement secondaire), voici comment je conçois l'organisation d'un lycée dans ses grandes lignes. Les professeurs, formant un corps électoral d'une compétence spéciale parfaite, nommeraient entre eux un doyen; ce doyen représenterait l'autorité collective du corps enseignant vis-à-vis de ce corps lui-même et vis-à-vis des familles; il serait entouré d'un conseil de professeurs, où seraient représentées les différentes spécialités d'enseignement; ce conseil veillerait surtout à l'harmonie, à la continuité des méthodes, à la coordination de tout ce qui se fait dans l'établissement en vue de l'instruction et de l'éducation; et enfin (et c'est par là que j'aurais dû commencer, parce qu'il s'agit du rouage essentiel, à mon avis, d'une fonction qui n'existe pas encore, je me demande pourquoi) dans chaque classe, les professeurs qui ont affaire aux mêmes élèves devraient former un conseil de classe; ce conseil serait groupé autour du professeur principal qui, réunissant fréquemment ses collègues, trouverait l'occasion de centraliser les observations que chacun aurait à apporter sur l'intelligence, les progrès, la conduite, la moralité de chacun des enfants; il y aurait là une source de renseignements très précis pour le doyen, qui pourrait les transmettre aux familles, au lieu de se contenter de fournir des renseignements vagues, comme ceux que possèdent les proviseurs; et, d'autre part, l'action de ce groupe de professeurs serait plus efficace sur chaque élève, qui saurait qu'il ne peut pas être sage avec X... et turbulent avec Y...; que ses professeurs s'entretiennent de lui en dehors de la classe et sont tous solidaires à son égard.

J'ai trouvé ces idées exposées, il n'y a pas fort longtemps, dans un livre de M. Charles Bigot, qui a paru il y a dix ou douze ans déjà. Je déclare que ce n'est pas là que je les ai prises; elles sont chez moi le fruit de vingt-sept ans d'expérience du professorat; mais j'ai été très content de les retrouver exposées par un homme qui passait pour un esprit judicieux et pondéré et je crois échapper par ce témoignage, au moins, au reproche de rêver des utopies. A présent, je ne demande pas non plus que, par une de ces décisions dont l'effet s'étend du jour au lendemain sur

tout le territoire de la France et des colonies, on inaugure partout le système que l'on pourrait appeler de « l'éducation aux éducateurs »; mais, parmi les lycées qui périclitent (il faut bien qu'il y en ait, sans quoi on ne ferait pas cette enquête), pourquoi ne pas en choisir trois ou quatre et essayer de ce système avec un personnel qui y ait confiance? Au bout de quelques années, on verrait ce qu'il a donné et, s'il avait échoué, l'autorité des proviseurs ou du provisorat se trouverait par là même fortifiée.

J'aurais à dire bien des choses aussi sur les langues vivantes et sur plusieurs autres questions; mais je vois qu'il est indispensable d'être très bref; je passe un certain nombre de questions que j'avais notées pour donner mon avis, et je le donnerai très brièvement sur celles que je crois indispensable de traiter.

On parle de la situation des répétiteurs; je crois qu'on les engage dans une fausse route, lorsque l'on fait du répétitorat une carrière. Le répétitorat ne peut pas être une carrière pour un homme qui a de la volonté et de l'intelligence. Pour se confiner dans cette carrière, on est obligé de faire l'aveu tacite qu'on est incapable d'arriver à être professeur; ce sont des conditions fâcheuses pour la situation morale des répétiteurs que de coudoyer tous les jours des fonctionnaires qu'ils sont obligés d'envier. On aurait mieux fait, on ferait mieux encore, tout en tenant les promesses faites au personnel actuel, de faire du répétitorat un stage pour les professeurs; les candidats à la licence ou à l'agrégation pourraient rester, pendant quelques années, les collaborateurs des professeurs; ils seraient sous la direction de ces professeurs qui pourraient leur rendre de grands services pour la préparation de leurs examens, tout en les initiant peu à peu à la manière pratique de faire une classe.

On me dira : mais les répétiteurs qui n'arriveront pas à passer leurs examens, qu'en ferez-vous? Je crois que la pratique de l'enseignement a une grande importance, dont on ne tient pas compte du tout dans les agrégations, et dont on pourrait tenir compte; un répétiteur qui aurait passé quelques années dans un établissement et n'aurait pas réussi à l'agrégation ne pourrait-il pas bénéficier d'un certain nombre de points dans les concours, grâce à ce stage, puisqu'on saurait qu'il est capable de faire la classe, ce que ne savent pas toujours ceux qui réussissent dans nos concours, d'année en année plus difficiles? On pourrait même le nommer directement professeur, en lui donnant une place évidemment moindre, que s'il avait subi les concours d'agrégation; mais enfin, d'une manière ou d'une autre, avec ou sans concours, l'expérience du professorat qu'il aurait acquise devrait le conduire au professorat.

Et ceci répond à cette autre question : utilité d'un stage dans les Universités. Je crois que ce stage ne servirait à rien du tout; ce qui manque aux professeurs, à leurs débuts, ce ne sont pas des théories pédagogiques, c'est simplement l'art très modeste, très humble, que pourtant d'éminents théoriciens peuvent ignorer à un degré incroyable, de faire une classe. Un jeune agrégé qui n'a pas encore professé devrait être astreint à un stage dans le répétitorat, afin de recevoir les leçons pratiques d'un professeur expérimenté.

L'enseignement classique doit-il être étendu ou restreint?

J'aurais bien voulu dire mon sentiment sur ce point, mais tout le monde traite la question; je pense que tout a été dit, et je vous épargne mes développements.

M. le Président. Vous vous êtes expliqué sur les questions qui vous tenaient le plus au cœur.

M. Sigwalt. Certainement. La question de direction me paraît essentielle.

Je voudrais seulement ajouter un mot sur l'enseignement moderne. Je crois qu'il faut le maintenir et qu'il faut le faire durer aussi longtemps que l'enseignement classique ancien. Je suis bien d'avis aussi qu'il faut accorder l'égalité de sanction qu'on réclame pour les deux diplômes; mais ce n'est pas pour cette raison, ce n'est pas pour une raison d'égalité, que je demande une égale durée pour les deux enseignements; c'est simplement parce que l'esprit d'un enfant n'est mûr qu'à un certain âge pour certaines idées, et qu'un enseignement qui finit plus tard, qu'il soit donné à l'aide des langues mortes ou des langues vivantes, formera des esprits meilleurs qu'un enseignement plus expéditif.

M. le Président. Vous avez confiance dans l'enseignement moderne?

M. Sigwalt. Une confiance absolue.

J'enseigne aux élèves des deux enseignements et je puis comparer leur degré de cul-



ture. Il est bien constaté qu'on est plus fort dans l'enseignement classique, en général; c'est facile à concevoir; un élève arrive au lycée, le proviseur lui dit : Entrez dans l'enseignement classique, et s'il acquiert la certitude que l'élève est inintelligent, il le bifurquera vers le moderne. Ce n'est pas la nature de l'enseignement qui fait la différence, c'est le personnel des élèves. Quant à supprimer le moderne et à dire : Il ne faut qu'un enseignement classique, je crois que c'est une idée absolument antidémocratique; dans un pays démocratique, éprouve-t-on le besoin d'avoir une caste monopolisant une éducation supérieure? trouve-t-on nécessaire que les avocats, les médecins soient cultivés, et qu'il est inutile qu'un industriel ou un agriculteur voie un peu plus loin que son horizon matériel? Je trouve cette manière de voir funeste et dangereuse et je souhaiterais, au contraire, que tout le monde, dans notre république, pût bénéficier de l'enseignement le plus élevé. C'est impossible, malheureusement; mais l'enseignement moderne peut être organisé à deux étages : il amènera les élèves jusqu'à quinze ans par des études pratiques, et il n'y a pas de meilleure base, pour des études plus hautes, qu'un solide fond de réalité.

La majeure partie, peut-être, après la quatrième moderne, ira dans le commerce ou dans l'industrie; mais ceux qui en auront le loisir continueront jusqu'à la rhétorique et la philosophie et pourront ensuite se rencontrer aux mêmes baccalauréats avec leurs camarades de l'enseignement classique; ils pourraient faire la même composition de philosophie et de sciences, et, à la place d'une version latine, ils feraient une version allemande ou anglaise. Mais s'il est indispensable de maintenir le moderne, il faut aussi le fortifier; la manière de le fortifier, c'est de créer un professeur principal qui devrait être — je ne parle que des classes inférieures, parce que dans les classes supérieures, il n'y a pas d'inconvénient à supprimer, en quelque sorte, la direction de la classe et à avoir des enseignements spéciaux — qui devrait être jusqu'à la quatrième, par exemple, le professeur de français, chargé, en même temps, au moins, de l'enseignement d'une langue vivante.

M. le Président. N'avez-vous rien à nous dire sur l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il est aujourd'hui pratiqué?

M. Sigwalt. On se plaint depuis longtemps de notre enseignement des langues vivantes. On trouve ses résultats insuffisants et l'on s'en prend à nos méthodes, qui sont, dit-on, calquées sur les méthodes suivies par l'enseignement des langues mortes, c'est-à-dire qu'elles sont grammaticales, au lieu d'être pratiques.

Quels sont les résultats que nous obtenons? Nos bons élèves, quand ils sortent de rhétorique, savent lire à livre ouvert un auteur facile, faire une traduction ou une rédaction assez correcte, et exprimer, timidement sans doute et péniblement, mais en termes intelligibles, leur pensée en langue étrangère.

On trouve que ce résultat n'est pas brillant; d'abord il est insuffisant en lui-même : lire un auteur, c'est le but de l'étude des langues mortes; « *on apprend les langues mortes pour les lire, les langues vivantes pour les parler* »; écrire une langue vivante, c'est déjà quelque chose; mais ce que nos élèves devraient savoir surtout, et ce qu'ils savent le moins, c'est parler les langues étrangères. Ensuite, ce résultat insuffisant, il n'y a qu'un petit nombre d'élèves qui l'obtiennent : la plupart n'apprennent ni à parler, ni à écrire, ni même à lire.

On peut se demander d'abord pourquoi ce dernier grief ne s'adresse qu'à l'enseignement des langues vivantes. J'en appelle à tous les professeurs et aux examinateurs du baccalauréat, et je leur demande : dans une classe de rhétorique de trente élèves, combien en trouvez-vous qui sachent du latin, du grec, de l'histoire, des mathématiques — et même du français? Bon an, mal an, s'en trouve-t-il plus d'une dizaine? Il faut donc généraliser le reproche qui s'adresse à un seul enseignement et reconnaître que notre enseignement secondaire tout entier ne profite qu'à une faible minorité. Et alors on se trouvera en présence de ce problème : comment fortifier nos études, comment rendre nos classes plus homogènes? La solution est connue de toute l'Université, et les langues vivantes, ni plus ni moins que les autres disciplines, attendent que les examens de passage deviennent une réalité.

En attendant, si les récriminations s'adressent de préférence à l'enseignement des langues vivantes, la raison en saute aux yeux. Dans quelque carrière qu'un jeune bachelier s'engage, il ne tarde pas à constater que les langues vivantes lui manquent; pour le latin et le grec, il n'en sait guère non plus; mais il

en sait toujours assez. Qui s'apercevra qu'il n'en sait guère? à quoi lui servirait d'en savoir beaucoup? les langues mortes lui ont rendu au lycée même, où il les a étudiées sans les apprendre, tous les services qu'on en attendait : elles ont développé et discipliné son intelligence; si par hasard il les sait, il peut les oublier avec sérénité. Mais ce même bachelier se trouvera gêné à chaque instant et contrarié de ne pas posséder cet utile moyen d'information et de communication qu'est une langue vivante, et il déplorera, et ses parents et leur entourage s'en iront déplorant avec lui, qu'au lycée on enseigne si mal les langues étrangères.

Il est facile, je le répète, de donner satisfaction aux familles sur ce point, en refusant avec plus de fermeté d'admettre leurs fils dans des classes qu'ils sont incapables de suivre.

Quant au reproche qu'on nous fait de rester dans les traditions de l'enseignement des langues mortes, il a soulevé d'interminables discussions depuis une vingtaine d'années, aussi bien en France qu'à l'étranger. Tous les arguments ont été produits par les deux partis en présence, soit en faveur de la méthode indirecte ou grammaticale, soit en faveur de la méthode directe ou maternelle. Si la question pouvait être tranchée par des syllogismes, elle le serait depuis longtemps. Laissons donc cette discussion stérile et demandons-nous d'abord : quel est le but que doit atteindre notre enseignement des langues vivantes? Trois remarques nous permettront de le fixer.

1° Pour un Français auquel il peut être utile de savoir parler l'allemand, il y en a mille qui seraient heureux de le pouvoir lire. Lors même que tous les Français sauraient parler l'allèmand, il est à présumer qu'ils passeront toujours pour la plupart leur vie en France et, par conséquent, n'auront guère l'occasion de parler une autre langue que le français; mais il n'est pas de Français qui n'ait intérêt, au point de vue de son commerce, de son industrie, de ses études, et même au seul point de vue patriotique, de s'instruire par la lecture des livres, des revues, des journaux publiés à l'étranger.

Il est donc plus utile de savoir lire les langues étrangères, même vivantes, que de savoir les parler.

2° De même, pour les commerçants, pour les industriels, pour les hommes de science ou de lettres, pour tous ceux qui ne voyagent pas, il est d'une utilité plus fréquente et plus urgente de savoir écrire à un Allemand ou à un Anglais que de savoir converser avec lui.

3° Quand on sait lire et écrire une langue, on est bien près de savoir la parler. Il suffit, mais il *faut* pour cela qu'on soit pendant quelques mois en rapport permanent avec des personnes qui la parlent. Un séjour à l'étranger est le complément presque indispensable de l'enseignement scolaire des langues étrangères. J'ajouterai, entre parenthèses, que ce séjour ne peut avoir lieu sans préjudice pour la culture générale qu'au cours des vacances ou à la fin des études secondaires.

De ces remarques, il résulte que le but qu'on doit assigner à notre enseignement des langues vivantes est d'apprendre aux élèves : 1° à lire facilement à livre ouvert une page de difficulté moyenne; 2° à écrire une page assez correcte; 3° à improviser quelques phrases simples sur un sujet se rapportant à la vie usuelle.

Il en résulte aussi que l'épreuve la plus propre à constater les connaissances d'un élève au sortir du lycée est une rédaction en langue étrangère d après un canevas imposant les idées à développer. En effet, le candidat qui subirait avec succès cette épreuve serait évidemment capable de lire un auteur en prose ou un article de journal, et il serait préparé, d'autre part, à profiter de l'enseignement oral complémentaire, qu'on aurait intérêt à chercher à l'étranger.

Ces conclusions, il est vrai, ont contre elles le public, qui se laisse séduire par la formule déjà citée : « On apprend les langues vivantes pour les parler », ou par cette autre : « Une langue s'apprend par l'oreille et non par les yeux. » Quelques professeurs ont adopté ces principes; ils combattent la méthode grammaticale par des arguments qui n'ont pas convaincu ses adeptes; il est superflu d'entrer dans ces discussions; depuis vingt ans qu'elles durent, je le répète, elles sont restées stériles; le seul argument qui serait sans réplique n'a pas encore été produit; les partisans de la méthode nouvelle, dite méthode directe, n'y ont pas songé : il consisterait à montrer que réellement, dans les faits, dans tel ou tel lycée,

et *non ailleurs,* la méthode directe a formé des élèves supérieurs à ceux qui ont suivi la méthode indirecte.

Jusqu'au jour où cet argument décisif sera mis en avant, il serait imprudent de prononcer entre les méthodes; mais, ainsi que je l'ai dit, on peut fixer le but, non un but idéal, un but qu'on assure vouloir atteindre et qui n'a été atteint nulle part, mais un but conforme aux données de l'expérience. On peut aussi (et je finirai sur ce vœu, qui est celui de tous les professeurs de langues vivantes), — on peut mettre notre enseignement dans des conditions plus favorables à sa prospérité. Ces conditions sont : 1° plus de temps (quatre heures, de la sixième à la philosophie); 2° des examens de passage sérieux; 3° une épreuve finale sérieuse.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Sigwalt, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Schweitzer, vous êtes professeur d'allemand à Janson-de-Sailly ?

M. Schweitzer. Oui, monsieur le Président. Tout à l'heure, parlant de l'enseignement des langues vivantes, un de mes collègues, M. Albert Petit, disait que les étrangers rendaient hommage aux progrès que cet enseignement a accomplis en France dans les dernières années. C'est parfaitement exact. J'ajouterai que les professeurs étrangers qui visitent nos lycées sont unanimes à reconnaître que notre personnel des langues vivantes est de beaucoup supérieur à celui des autres pays.

Nous sommes spécialistes ; c'est en cela que consiste notre supériorité. Par contre, on voit couramment en Allemagne un professeur d'histoire, de mathématiques ou de physique enseigner en même temps le français et l'anglais. Il est aisé de se rendre compte qu'un maître enseignant à la fois des matières aussi disparates, doit les enseigner médiocrement.

Toutefois, malgré la supériorité de notre personnel, malgré les progrès accomplis, il nous reste beaucoup à faire, et il serait dangereux de nous endormir sur nos lauriers.

Je suis examinateur au baccalauréat moderne depuis six ans; le baccalauréat est le pouls de l'enseignement; et l'on peut constater, à force de le tâter, que non seulement la plupart des candidats manient encore assez difficilement la langue étrangère parlée, mais que la culture littéraire que nous nous promettons de la lecture des auteurs est loin d'avoir porté tous ses fruits. Si certains candidats traduisent assez couramment les auteurs du programme, d'autres ne se tirent qu'avec peine de cette épreuve.

Je crois que nous aurons fait un grand pas, le jour où le corps enseignant se sera mis d'accord sur le but de notre enseignement. Mais pour cela, il est indispensable de dissiper un malentendu. On s'imagine généralement que l'enseignement pratique des langues étrangères, tel qu'il est réclamé aujourd'hui par l'unanimité des pères de famille, est l'ennemi de la culture littéraire. Il y a là, à mon avis, une grave erreur.

Décidons-nous une bonne fois à donner satisfaction aux familles, en exerçant nos élèves à parler les langues étrangères, et nous nous apercevrons bientôt que par surcroît, on trouvera dans cette voie un profit que nous n'y cherchions pas : je veux dire que, grâce à cette méthode active, nos jeunes gens arriveront naturellement, logiquement à lire couramment les auteurs et à en apprécier les beautés littéraires.

En effet, de la langue parlée au livre, il n'y a qu'un pas. L'enseignement de la langue maternelle en est la preuve. Prenez un enfant de huit ans, un petit Français; récitez-lui une fable de La Fontaine ou de Florian; il comprendra sans peine ce petit récit et en sera charmé. Je dis mieux : il n'est même pas besoin qu'il sache lire et écrire pour cela.

J'en conclus que poser la question de l'enseignement des langues vivantes sous la forme de ce dilemme : « Notre but est-il le maniement de la langue parlée ou la culture littéraire ? », c'est mal poser la question et la rendre insoluble. Le livre n'est que la continuation du parler; la langue pratique est le gros œuvre indispensable de l'édifice, dont la littérature constitue l'ornement.

Les idées que je viens d'exposer sont celles que MM. Bossert et Coppinger ne cessent de propager au cours de leurs visites inspectorales; et si notre enseignement semble aujourd'hui résolu à quitter l'ancienne ornière,

c'est à la parole persuasive de ces éminents maîtres que cette évolution est due.

Mais pour arriver à faire parler nos enfants, une méthode rigoureusement scientifique est nécessaire ; il ne suffit pas de causer à tort et à travers sur des sujets quelconques. Il y a dans l'enseignement d'une langue deux choses essentielles à considérer : le vocabulaire et la grammaire. Toute bonne méthode devra commencer par mettre dans les sujets d'entretien et dans l'acquisition des formes du langage un ordre logique ; de plus, il faut que le vocabulaire et la grammaire marchent parallèlement, en allant sans cesse du concret à l'abstrait, du simple au composé.

Enfin, il est indispensable que cette méthode une fois élaborée, soit acceptée par l'ensemble des professeurs. Les étrangers qui visitent nos écoles, tout en rendant hommage à nos progrès, expriment le regret que notre enseignement manque d'unité. De la neuvième à la rhétorique, nos enfants passent entre les mains de cinq, six professeurs, qui enseignent chacun d'après des procédés différents.

Mais cette réforme resterait stérile, sans cette autre réforme, urgente celle-là, la réforme de nos examens, qui sont tous basés sur la traduction. On n'y voit que des thèmes et des versions. Or, il est reconnu aujourd'hui par tous les bons esprits que la traduction « est l'ennemie ». En faisant des thèmes, l'enfant remue des mots, il ne pense pas ; or, c'est sa pensée propre qu'il faut l'exercer à exprimer et non des phrases toutes faites, souvent vides de sens. Tant que le baccalauréat réclamera de nos candidats la traduction d'un thème, nous ferons du thème. Ce sont les examens qui dictent les méthodes et les imposent.

Je proposerais de remplacer le thème du baccalauréat par une composition faite sans dictionnaire et je demanderais qu'à l'épreuve orale, l'examinateur s'entretienne avec le candidat dans la langue étrangère, non pas de la pluie et du beau temps, mais sur des sujets d'histoire, de géographie, de physique élémentaire, de littérature, etc.

Il me paraît également nécessaire de modifier les examens des professeurs. Les concours qui donnent accès à l'enseignement des langues vivantes ne semblent pas suffisamment en harmonie avec la tâche que le professeur aura à remplir. Le certificat d'aptitude et l'agrégation sont exclusivement littéraires. L'agrégation, en particulier, prépare les jeunes maîtres plutôt à une chaire de Faculté qu'à la tâche plus modeste de l'enseignement secondaire. Sans doute, il est indispensable que le professeur de langues soit, à l'égal de son collègue des lettres, un esprit cultivé ; mais il ne faut pas perdre de vue que nous avons, à côté de la culture littéraire, une tâche plus pratique que nos collègues. Nous n'avons pas seulement à enseigner la littérature allemande et anglaise ; nous devons en même temps enseigner l'Allemagne et l'Angleterre.

Je suis examinateur, en même temps qu'au baccalauréat, au certificat d'aptitude. L'affluence des candidats nous force à rendre cet examen plus difficile d'année en année. Que faisons-nous pour cela ? Nous étendons d'année en année le champ de la littérature. Nous avions commencé par les auteurs classiques du XVIIIe siècle ; de là, nous avons passé au XVIIe et au XVIe siècle et ainsi de suite, toujours à reculons ; le moment n'est pas loin où nous arriverons à la Bible d'Ulfilas et au gothique. Or, je me demande si nous n'avons pas tort, et si, à force d'érudition littéraire et linguistique, nous ne risquons pas de perdre tout contact avec les réalités de la vie. Pourquoi les examens des futurs professeurs ne porteraient-ils pas, outre la littérature (que je ne veux pas en bannir, Dieu m'en garde), sur l'histoire des pays étrangers, leur géographie, leurs institutions, leurs mœurs, leur industrie et leur commerce ? Un agrégé est en droit d'ignorer la terminologie courante des chemins de fer, des postes et télégraphes, la situation de tel port de la Baltique, l'importance stratégique de telle ville du Rhin, les origines de la monarchie prussienne.

Il y a un mois, au lycée Saint-Louis, où je fais un cours préparatoire au certificat, je traduisais avec mes auditeurs, hommes et femmes, *Sylvestre Bonnard* d'Anatole France. Il y a dans ce livre des idées de toutes sortes, des causeries philosophiques et littéraires. Tant que le texte se meut dans ces idées, cela ne va pas trop mal. Or, l'autre jour, l'expression « écumer le pot-au-feu » se présente ; parmi les dames, aucune ne savait la traduire (*Rires*).

J'ai fondé avec quelques amis, il y a dix ans, la Société pour la propagation des langues étrangères. Voici une conférence que

j'ai faite récemment sous la présidence de M. Levasseur, qui, comme économiste, approuve entièrement notre œuvre. Je demande la permission à Messieurs les députés de leur remettre un certain nombre d'exemplaires de cette conférence.

Dans cette Société, qui compte aujourd'hui 3.000 adhérents et plus, et dont M. Gréard a bien voulu accepter la présidence d'honneur, nous ne préparons directement à aucun examen, et c'est là notre force. Libres de nos méthodes, nous arrivons à des résultats excellents. Nous enseignons sept langues : l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol, le russe, l'arabe et même le japonais. Chaque semaine, il y a pour chacune de ces langues deux séances de conversation. Après deux ans, nos jeunes gens savent converser.

M. le Président. Ne constatez-vous pas que dans les lycées de filles, l'enseignement des langues se fait mieux?

M. Schweitzer. La femme a un sens pédagogique remarquable; et puis elle est d'origine primaire. Le cours municipal que je fais à l'Hôtel de Ville me met en contact journalier avec des instituteurs et des institutrices, dont j'admire le bon sens pédagogique; l'art pédagogique consiste avant tout à savoir se borner, à limiter son ambition.

M. Porteu. Dans l'enseignement des filles, consacre-t-on plus de temps aux langues?

M. Schweitzer. Non, mais je crois qu'on les enseigne d'une façon plus pratique.

M. Marc Sauzet. Il n'y a pas de vieux professeurs asservis à une méthode, c'est peut-être la raison.

M. le Président. Faites-vous passer les examens du certificat aux femmes?

M. Schweitzer. Il n'y a qu'un concours pour les hommes et les femmes.

M. le Président. Vous croyez qu'on enseigne trop les langues vivantes comme les langues mortes?

M. Schweitzer. La méthode devrait être toute différente. Il faut enseigner les langues vivantes par la vue des réalités, et lorsque les réalités ne sont pas dans la classe, il faut les y faire entrer sous forme d'images murales. Les Allemands sont plus avancés que nous à cet égard; il n'y a pas une école, même primaire, qui ne possède une riche collection de tableaux, à l'usage de l'enseignement de la langue maternelle. Or ce qui est nécessaire pour la langue maternelle est indispensable pour la langue étrangère.

M. Porteu. En somme, nos bacheliers modernes ne peuvent pas, en Allemagne, tirer parti de ce qu'ils savent?

M. Schweitzer. C'est le cas pour beaucoup d'entre eux; leur savoir est trop livresque; la lecture exclusive des auteurs, des poètes surtout, n'apprend pas à parler.

M. le Président. Peuvent-ils rapidement se mettre au courant?

M. Schweitzer. Cela dépend des intelligences et de la préparation plus ou moins pratique.

M. le Président. M. Bossert nous a dit que, dans certaines classes de Paris, on fait la classe en allemand.

M. Schweitzer. C'est exact. Mais les partisans des méthodes nouvelles constituent toujours la minorité; et je crains qu'il n'en soit ainsi longtemps encore, aussi longtemps du moins que la grammaire et la traduction règneront en maîtresses dans les examens. C'est pour cette raison que j'insistais tout à l'heure sur la nécessité de changer les épreuves des examens. Les professeurs partisans des vieilles méthodes y restent attachés par nécessité plus encore que par goût.

M. le Président. Croyez-vous à l'avenir de l'enseignement moderne?

M. Schweitzer. J'y crois fermement. Je suis persuadé que, dans un avenir prochain, nous atteindrons le double but de notre enseignement : maniement des langues étrangères et culture littéraire. Mais, pour ce qui est de la culture littéraire, il faut savoir nous borner, ne pas viser trop haut et écarter de nos programmes des ouvrages qui ne sont pas à la portée de nos élèves, tels que la *Dramaturgie*, de Lessing, et son *Laocoon*, qui ne figurent même pas au programme des gymnases allemands comme étant trop difficiles.

L'erreur de notre enseignement a été de vouloir d'un bond arriver à la littérature, et dans les littératures à ce qu'elles possèdent de plus élevé. Je le répète : le grand secret de la pédagogie est de savoir se borner.

M. le Président. L'enseignement secondaire est trop ambitieux; il prend trop les procédés de l'enseignement supérieur?

M. Schweitzer. L'enseignement des langues ne sera en possession de toutes ses forces

que lorsqu'il consentira à faire une tâche moins ambitieuse.

M. le Président. Et plus solide.

Personne n'a de questions à poser? Monsieur Schweitzer, nous vous sommes reconnaissants de votre déposition.

Séance du Samedi 4 mars 1899.

Présidence de M. RIBOT

Dépositions de MM. CHALAMET, *professeur au lycée Lakanal* et **FALLEX**, *professeur au lycée Carnot.*

M. le Président. Monsieur Chalamet, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et professeur d'histoire au lycée Lakanal.

M. Chalamet. Parfaitement!

M. le Président. Vous êtes, en outre, vice-président de la Société d'études des questions d'enseignement secondaire.

Nous sommes arrivés non pas tout à fait au terme de notre enquête, mais au moment où il faut que nous serrions de près les questions. Nous avons fait appel à beaucoup de membres de l'enseignement et nous vous serions reconnaissants si vous vouliez abréger autant que possible votre exposé.

M. Chalamet. Je désirerais présenter quelques observations sur les statistiques et surtout sur leur interprétation:

Les statistiques qui ont figuré dans les rapports de M. Bouge et de M. Maurice-Faure, ont mis en parallèle l'enseignement secondaire libre et l'enseignement universitaire. Or, j'estime que ces chiffres peuvent donner une impression fausse.

D'après le rapport de M. Maurice-Faure, il y aurait, de chaque côté, un nombre égal d'élèves, soit 84.000 dans les lycées et collèges et autant dans les établissements ecclésiastiques.

Je crois qu'il est fâcheux qu'on donne ces chiffres de cette façon, sans les expliquer un peu.

D'abord dans ce nombre de 84.000 élèves, on comprend ceux des petits séminaires, qui ne sont pas tout à fait des élèves d'enseignement secondaire. En 1828, pendant la Restauration, lorsqu'on voulut réduire les petits séminaires uniquement à la préparation professionnelle à la prêtrise, on fixa leur population scolaire au chiffre de 20.000. Je vois que ce nombre est aujourd'hui de 22.381; il y a donc, de ce côté, une vingtaine de mille élèves à défalquer du chiffre cité dans le rapport.

M. le Président. Les chiffres ont un peu augmenté depuis. Ceux de M. Maurice-Faure sont de 1897.

M. Chalamet. Dans tous les cas, il ne me semble pas très juste de donner sans explications ce chiffre de 84.000 élèves.

Si nous mettons à part les petits séminaires, nous voyons que le nombre des élèves des écoles secondaires ecclésiastiques est d'environ 62.000. Je me demande encore si c'est là un chiffre bien exact.

Quand un établissement appartient à l'État, nous savons à quoi nous en tenir, nous pouvons distinguer l'enseignement secondaire de l'enseignement primaire.

M. le Président. Nous venons de demander aux recteurs de faire autant que possible ce départ, parce que beaucoup d'établissements primaires se sont transformés en établissements secondaires et portent, en bloc, leurs élèves comme étant de l'enseignement secondaire. Il y a là une cause de confusion.

M. Chalamet. En effet, de 1887 à 1897, je vois que 38 établissements ecclésiastiques d'enseignement primaire se sont transformés en établissements d'enseignement secondaire. Cela veut dire tout simplement que les direc-

teurs de ces écoles, au lieu d'avoir un brevet primaire, sont aujourd'hui des bacheliers. Mais les 9.000 élèves que comptent ces établissements ne sont pas devenus instantanément, à la suite du changement du directeur, des élèves d'enseignement secondaire. Et cependant ils figurent comme tels dans les statistiques.

M. le Président. Nous faisons, sur ce point, une enquête particulière.

M. Chalamet. Je suis très heureux de savoir que vous faites cette enquête, car elle me paraît absolument indispensable pour rectifier des chiffres qui ont été mis un peu trop vite en circulation et qui pourraient donner une opinion exagérée des progrès de l'enseignement secondaire ecclésiastique.

Ce serait une erreur de croire que seuls les établissements de l'État sont dans une situation difficile. Voici des renseignements relatifs à l'école des jésuites du Caousou, à Toulouse. En 1880, elle comprenait 714 élèves; en 1886, elle était tombée à 265 élèves; elle en compte aujourd'hui 349. Voilà donc un grand établissement secondaire ecclésiastique dont l'effectif a diminué de plus de moitié, depuis 1880.

M. le Président. Il en est de même dans d'autres maisons.

M. Chalamet. Aucun de nos lycées n'a subi un pareil déchet.

Il faut remarquer, d'ailleurs, qu'en admettant la réalité de l'augmentation des élèves de l'enseignement secondaire libre, dans les proportions qu'on indique, leur succès aux grandes écoles n'a pas suivi la même progression.

Pour l'École de Saint-Cyr, je vois que la proportion des admissions des candidats sortant de l'enseignement religieux est, depuis 1893, de 22, 23, 24, 25, 26 0/0; il n'y a pas réellement là de véritables progrès. Les établissements de l'État, dont les élèves sont admis, aux mêmes dates, suivant une proportion qui varie entre 66 et 68 0/0 du total, ont encore une avance considérable.

A l'École polytechnique, les établissements religieux n'ont eu, en cinq ans, de 1893 à 1897, que 164 candidats reçus, contre 855 venant des établissements de l'État.

Il faudrait donc conclure que, si les établissements ecclésiastiques ont gagné en quantité autant qu'on le dit, ils n'ont pas gagné en qualité.

On a été très frappé aussi de la décadence des établissements libres laïques, qui comptaient un peu plus de 20.000 élèves en 1887 et qui n'en ont plus aujourd'hui que 12.813. Cette diminution ne provient-elle pas en partie de la suppression du volontariat d'un an?

La plupart de ces établissements se livraient à la fois à la préparation du baccalauréat et du volontariat. A la suppression du volontariat, il s'est produit un déchet.

M. le Président. La crise remonte plus haut.

M. Chalamet. Peut-être.

En tout cas, il y a là certainement des inexactitudes qui viennent vicier les statistiques.

En l'absence de tout renseignement exact sur l'enseignement libre, nous ne pouvons faire autre chose que de comparer, à diverses époques, les effectifs des lycées et collèges. De 89.902 élèves en 1887, ils étaient tombés à 85.370 à la date du 5 novembre 1897 : c'est une perte de 4.500 élèves à peu près. Il y a là sans doute une situation digne d'attirer l'attention. Ce temps d'arrêt dans le développement de l'enseignement secondaire public peut paraître étonnant après toutes les améliorations et dépenses faites depuis vingt ans, et en regard de la prospérité un peu factice (due surtout à la loi militaire) de notre enseignement supérieur.

Des causes générales ont pu entraver le recrutement des établissements secondaires. Les écoles primaires supérieures, qui comptent 22.000 élèves, et les cours complémentaires, qui en ont 12.000, ont attiré une partie de la clientèle qui allait aux lycées et surtout aux collèges.

Cette décroissance doit être imputée ensuite à la crise des fortunes moyennes, ainsi du reste qu'à la diminution de la natalité.

Cette crise de l'enseignement secondaire public qui, d'après un examen superficiel des chiffres, semble formidable, se trouve fortement atténuée lorsqu'on examine les statistiques d'un peu plus près.

Quelles sont maintenant les causes de cette diminution d'élèves dans les établissements de l'État?

Il faut l'attribuer d'abord à la réduction du crédit des bourses. Il ressort de la récente discussion du budget que l'abaissement de ce crédit atteint la somme de 544.000 francs depuis cinq ou six ans.



En tenant compte des demi-bourses et des bourses d'externes, une diminution de 500.000 francs correspond à un déficit, dans la population scolaire, de 1.500 à 2.000 enfants.

M. le Président. Les communes destinent un grand nombre de leurs boursiers aux écoles professionnelles?

M. Chalamet. Oui, et il y a là aussi une cause de perte pour les lycées.

Il faut tenir compte encore de la mode, de la vanité de certaines familles qui ne veulent pas mettre leurs enfants dans les établissements universitaires, parce qu'ils se trouveraient en contact avec des boursiers issus de familles pauvres.

A cela nous ne pouvons rien. On ne peut pas sacrifier le recrutement de nos lycées parmi les bons élèves de nos écoles primaires, aux préjugés de quelques familles bourgeoises qui préfèrent aller ailleurs.

Je signalerai, mais sans insister, un autre fait dont M. Maurice-Faure a parlé dans son rapport. Il s'agit des fonctionnaires qui mettent leurs fils dans des établissements autres que ceux de l'État et qui sont malheureusement souvent les chefs de file des diverses administrations.

On pourrait souhaiter, de la part des pouvoirs publics, un peu plus d'énergie, non pas pour réprimer la liberté de ces fonctionnaires, mais pour assurer celle de leur subordonnés, afin que ceux-ci ne se croient pas contraints de suivre l'exemple de leurs supérieurs, comme cela a lieu dans l'armée, lorsque le colonel envoie ses enfants dans telle ou telle maison.

Une autre cause de malaise et de stagnation vient de la façon malheureuse dont certaines réformes ont été accomplies.

Vous savez comment les réformes sont trop souvent opérées dans l'Université ? D'abord, en matière d'enseignement, il est convenu que tout le monde est compétent, sauf, bien entendu, les universitaires. On nous fait l'honneur de beaucoup s'occuper de nous. Il n'est pas d'année, peut-être pas de mois, où ne paraisse un livre, une brochure, une conférence faite presque toujours par un homme de talent, parfois par quelque ancien professeur, qui aura témoigné de son amour pour l'Université en s'évadant vers le journalisme.

Ces brochuriers et ces conférenciers ont des amis dans la presse. On fait un peu de bruit autour de leurs paroles ou de leurs écrits, et on crée ainsi un courant tout fait à superficiel, mais enfin quelque chose qui a l'apparence d'un courant d'opinion. Il semble que le public demande sans tarder telle ou telle réforme.

Arrive un nouveau Ministre — il en passe beaucoup à l'hôtel de la rue de Grenelle — il sait que ses jours sont comptés. Il veut pourtant — cela est très humain — laisser une trace de son passage, faire quelque chose pour l'Université. En toute hâte, il réalise une de ces réformes qui lui paraissent correspondre à un état d'opinion.

Mais on s'aperçoit alors que l'opinion véritable, celle des parents qui nous confient leurs enfants, la seule dont nous aurions à tenir compte, est en désaccord complet avec les conceptions de quelques beaux esprits parisiens.

Il y a une quinzaine d'années, l'enseignement secondaire était très malade, paraît-il, — vous voyez que cela date de loin — et l'Administration elle-même jugea à propos d'appeler beaucoup de médecins en consultation.

Ils n'eurent pas de peine à découvrir la cause du mal... et l'on partit en guerre contre le surmenage.

Le surmenage existera toujours dans les classes qui préparent aux écoles ; toutes les fois que vous aurez cinq cents candidats pour pénétrer par une porte qui s'entr'ouvrira pour en admettre cent seulement, il y aura certainement surmenage.

Mais pour l'ensemble des élèves qui se bornent à préparer leur baccalauréat, le surmenage n'a jamais existé. Doit-on le dire ? Beaucoup de nos élèves savaient fort bien se défendre d'eux-mêmes contre cette terrible maladie, sans intervention du médecin.

La Faculté ayant parlé, on fit donc campagne contre le surmenage. Il en résulta, pendant quelque temps, un certain flottement, une diminution du travail. Or, comme les pères de famille, qui nous confient leurs enfants, savent qu'ils ont leur position à assurer et demandent avant tout qu'on leur donne le goût du travail, beaucoup d'entre eux ont pu être mécontentés de ces habitudes de relâchement et de mollesse, contre lesquelles nous avons lutté, non sans peine.

De même pour la discipline. On s'avisa tout à coup que le régime du temps jadis, celui

que nous avons connu et supporté sans trop de peine, était d'une épouvantable barbarie. Une commission fut réunie, et dans cette commission de la discipline, chargée d'examiner des questions vitales pour les lycées, on mit un peu de tout. On n'oublia que les proviseurs. Je me trompe : il y en avait un, un seul sur une vingtaine de membres. Un professeur de philosophie, pédagogue éminent, M. Marion, fut chargé du rapport. Comprenant bien que les réformes proposées étaient en partie inapplicables dans la situation actuelle, le rapporteur commença par déclarer qu'il fallait réduire l'effectif de chaque lycée à quatre cents élèves. S'étant ainsi placé dans un monde idéal (cinquante-cinq lycées avaient plus de quatre cents élèves), il légiféra pour ce monde idéal.

Que fit-on après cela ? On ne réduisit pas, et on ne pouvait réduire, l'effectif des lycées, mais on appliqua quand même les réformes proposées. On a dû reconnaître depuis qu'on était allé trop vite, que des erreurs d'interprétation s'étaient produites... Il est permis de croire qu'un certain nombre de familles n'ont pas accueilli avec satisfaction cette discipline par trop paternelle.

De tout ceci que faut-il conclure, sinon qu'il serait bon, toutes les fois qu'on voudra introduire des réformes dans l'Université, de consulter autant que possible ceux qui sont compétents et qui assument les responsabilités? Jusqu'à présent on n'a peut-être pas suffisamment procédé ainsi.

Je passe à la question très importante des proviseurs et des principaux.

A mon avis, ils peuvent continuer à être choisis, comme ils le sont aujourd'hui, par l'administration. Il faudrait les prendre, autant que possible, parmi les professeurs ayant enseigné pendant un temps assez long. Ce n'est pas là une innovation : nous avons à Paris, parmi nos proviseurs, beaucoup de nos anciens collègues. Les rapports entre ces administrateurs et le corps enseignant sont plus faciles et meilleurs. Il serait désirable que les chefs d'établissement eussent les mêmes grades que les professeurs, soit l'agrégation pour les proviseurs de lycée et la licence pour les principaux.

Toutefois je ne voudrais pas qu'il y eût, à cet égard, de règle absolue, pour ne pas écarter des hommes de valeur qui pourraient être dépourvus des titres exigés.

On a quelquefois émis l'idée de recruter les censeurs et les proviseurs parmi les surveillants généraux, anciens répétiteurs. Je crois que ce système ne serait pas bon et qu'il pourrait faire naître de fâcheux désaccords entre l'administration ainsi recrutée et le corps enseignant.

Il faut attirer vers le provisorat l'élite des professeurs. Nous avons examiné cette question à la Société d'études de l'enseignement secondaire, qui comprend 400 professeurs des lycées de Paris, et nous sommes arrivés à cette conclusion qu'il faudrait augmenter le traitement des proviseurs.

Il est évident qu'il faut maintenir autant que possible les proviseurs dans les mêmes lycées.

M. Henri Blanc. Actuellement les proviseurs peuvent bien avancer sur place.

M. Chalamet. Il y a quatre classes pour les lycées de province. Les proviseurs, nommés à la quatrième classe, auront droit, dans la suite, à trois augmentations de 500 francs chacune, soit en tout 1.500 francs. Il faudrait une classe ou deux de plus, de façon à mieux assurer l'avancement sur place.

M. Perreau. En fait, les proviseurs ne prennent-ils pas leur avancement en changeant de lycée? Presque toujours, n'est-ce pas?

M. Chalamet. Oui, beaucoup trop souvent.

M. Henri Blanc. Sont-ce les proviseurs qui demandent leur changement ou bien le Ministre qui le leur impose?

M. Chalamet. Ce sont là des questions d'espèce, mais quelle qu'en soit la cause, ces déplacements sont extrêmement fâcheux et l'administration devrait chercher à retenir les proviseurs dans les mêmes établissements.

Il y aurait lieu d'allouer aux proviseurs, non seulement à Paris comme autrefois, mais en province, des frais de représentation. Il serait très utile qu'un proviseur, surtout en province, pût de temps en temps donner des réceptions. Ce serait une occasion de mettre les professeurs en relations plus suivies avec les familles de la région. Mais on ne peut pas demander aux proviseurs de prélever ces frais de représentation sur leur budget actuel.

Il faut surtout que les proviseurs aient une

plus grande autonomie, en s'appuyant bien entendu sur l'assemblée des professeurs, sur le conseil d'enseignement — créé par le décret d'octobre 1882, qui est lettre morte actuellement — et enfin sur le conseil de discipline.

Savez-vous combien un proviseur peut recevoir en un an de communications rectorales? J'ai eu sous les yeux, au 31 décembre, une circulaire qui portait le numéro 797. Soit, en moyenne, plus de deux circulaires par jour! N'est-ce pas excessif?

Un proviseur ne peut pas, de sa propre autorité, donner 5 francs de gratification à un garçon, sans en prévenir le recteur!

Voulons-nous faire placer dans la bibliothèque des professeurs un livre dont nous avons besoin? Il faut le demander par lettre au proviseur, qui transmet la lettre, avec son avis, au recteur. Le recteur fait parvenir le tout, avec son avis, au Ministre qui décide. La demande revient ensuite, en passant par la même filière et, au bout de six mois, si tout est régulier, on obtient enfin que le livre, dont nous n'avons plus besoin à ce moment, soit placé dans la bibliothèque.

Ne pourrait-on allouer à chaque lycée une somme fixe pour la bibliothèque? Et de même pour le cabinet de physique et pour tout le matériel d'enseignement? Ce crédit serait à la disposition du proviseur et de l'assemblée des professeurs; il pourrait être réparti entre ceux-ci au prorata des besoins de chaque enseignement. Il y aurait bien d'autres réformes du même genre, très simples et très faciles à réaliser.

En laissant plus d'initiative au proviseur, vous lui donnerez plus de goût pour ses fonctions. Il est devenu beaucoup trop aujourd'hui un simple agent de transmission. Il y a là une centralisation contre laquelle on ne saurait trop protester.

Maintenant, messieurs, votre questionnaire porte : « De l'autorité du proviseur ».

C'est un mot un peu vague. Vis-à-vis du personnel enseignant, cette autorité est réglementée par la loi et je ne crois pas qu'il soit nécessaire de la renforcer.

Le professeur qui commet une faute, peut être atteint très facilement. Le déplacement, pour emploi équivalent, se fait sans aucune garantie et, à cet égard, de grands abus se commettent peut-être parfois, surtout dans les collèges. La mutation, pour emploi inférieur, peut être décidée sur simple avis de la section permanente, qui est nommée par le Ministre.

Quand on arrive aux peines plus graves telles que suspension de traitement, retrait d'emploi ou révocation, le Conseil académique et le Conseil supérieur sont appelés à rendre un jugement.

Il n'y a pas, selon moi, de nouvelle réglementation à faire; je considère que les proviseurs sont suffisamment armés.

Je ne pense pas non plus qu'il soit nécessaire que le proviseur intervienne dans les méthodes de chaque professeur. D'abord il faudrait supposer aux proviseurs une science universelle pour se livrer à une pareille intervention.

De plus j'estime qu'étant donnés les examens par lesquels nous témoignons de notre valeur, il est nécessaire de nous laisser une grande liberté dans notre façon d'enseigner.

Vis-à-vis des élèves, il y a le Conseil de discipline.

A ce propos, on se plaint — je suis venu ici pour vous dire exactement ce qui se passe et je ne veux pas chercher à déguiser la vérité — on se plaint que les décisions de ces conseils ne soient pas toujours respectées, et que des interventions extérieures se produisent parfois pour faire réintégrer dans un lycée un élève que le conseil a jugé bon d'expulser.

Ce sont là des pratiques déplorables, et il est nécessaire d'assurer, d'une façon absolue, l'autorité des conseils de discipline.

Les assemblées de professeurs, quand Jules Simon les institua, en 1872, devaient être mensuelles; mais il y a longtemps qu'il n'en est plus ainsi. Il faut même avouer que, maintenant, lorsqu'on nous convoque, nous ne nous y rendons pas très assidûment. Pourquoi?

Parce que ces assemblées n'ont rien à faire ou que, lorsqu'elles prennent des décisions, on ne leur donne aucune suite; mais, si l'on accorde aux lycées et collèges une certaine autonomie, si les assemblées ont des questions sérieuses à mettre à leur ordre du jour, je suis persuadé qu'on s'y rendra volontiers.

Une innovation excellente consisterait dans la création de petites réunions des professeurs et maîtres répétiteurs ayant affaire aux mêmes élèves.

Périodiquement, tous les deux ou trois mois, par exemple, pour ne pas charger trop un personnel qui a beaucoup à faire, ces professeurs et répétiteurs se réuniraient pour échanger leurs impressions, pour s'entretenir au sujet des enfants et examiner le faible et le fort de chacun.

Pour créer un lien entre l'établissement et la région, vous mentionnez, dans le questionnaire, un conseil où entreraient d'anciens élèves du lycée à côté des représentants des professeurs et des répétiteurs.

Je trouve que le terme « anciens élèves » est beaucoup trop restreint; il faudrait pouvoir admettre dans ce conseil les représentants des grands intérêts de la région, commerçants, industriels, agriculteurs, ainsi que les membres des assemblées électives, conseillers municipaux ou généraux.

C'est une très bonne idée que de réunir ainsi, dans des conseils, des personnes qui, bien qu'étrangères à l'enseignement, s'intéressent à l'Université, en les associant aux représentants des professeurs et des répétiteurs.

Seulement, ce nouveau conseil devrait avoir des attributions bien définies, afin d'éviter les conflits. Sa compétence devrait se borner aux améliorations matérielles, à toutes les décisions relatives aux exercices physiques, aux sports, aux fêtes qui seraient données. Il pourrait donner son avis sur les enseignements spéciaux à la région, demander la création de tel ou tel cours, instituer des prix et s'occuper enfin du patronage des anciens élèves.

J'arrive à la question de l'internat.

Ici encore nous sommes, je le crains, victimes de la statistique. Le nombre des internes diminue et l'on en conclut que l'internat est mauvais et que les familles, de parti pris, refusent de mettre leurs fils internes. Je crois que la baisse de l'internat, observée en ces dernières années, provient, en grande partie, de la création de nouveaux lycées et de la facilité croissante des communications.

Dans les collèges, de 1887 à 1897, je remarque que le nombre des internes a très peu diminué; il atteignait, en 1887, 38 0/0 de la population totale et, en 1897, 37 0/0.

C'est une légère diminution.

M. le Président. Elle est un peu plus accusée cette année-ci!

M. Chalamet. Je n'ai pas les dernières statistiques; les plus récentes que j'aie en ma possession sont celles de novembre 1897 qui se rapportent à l'année scolaire 1897-1898.

Il est certain que la création de nouveaux lycées a eu pour conséquence de développer l'externat au détriment de l'internat. A Paris on a créé les lycées Janson, Voltaire, Carnot, Buffon; dans la banlieue, on a construit le lycée Lakanal, on a développé, sous le nom de lycée Michelet, l'ancien lycée de Vanves, qui s'arrêtait autrefois à la quatrième et qui est, aujourd'hui, un lycée complet; on a créé un petit lycée Montaigne et un petit lycée Condorcet; on a transporté le collège Rollin du quartier latin, déjà abondamment pourvu, dans un quartier où il n'y avait aucun établissement secondaire.

Il en est résulté que beaucoup de familles, qui auparavant étaient obligées de mettre leurs fils internes, faute d'avoir des lycées à proximité, ont pu les envoyer comme externes dans les nouveaux lycées. Joignez à cela la rapidité et la facilité des communications, dans les grandes villes et dans leur banlieue.

Je ne crois donc pas qu'il faille conclure de ce progrès de l'externat, que les familles aient été sérieusement affectées par la campagne, souvent bien injuste, qui a été dirigée contre l'internat.

Je ne suis pas un défenseur absolu de l'internat, mais je crois qu'il ne faut pas le charger de tous les péchés, qui lui ont été reprochés parfois par ceux-là mêmes qui semblaient avoir mission de le défendre.

L'internat — je n'entre pas, à ce sujet, dans les détails — a des qualités éducatives et peut favoriser — surtout à partir de quatorze à quinze ans — le travail d'un grand nombre d'enfants, qui seraient beaucoup plus mal placés dans leurs familles; cela n'est pas douteux.

On a parlé beaucoup du système tutorial, on a dit, ce qui est peut-être vrai, qu'il a été combattu quelquefois par les chefs d'établissements.

Cependant, les professeurs peuvent avoir des élèves chez eux; le chiffre maximum en est limité, en raison de la loi des patentes, car, au delà d'un certain chiffre, les professeurs seraient assimilés aux commerçants, ce que la loi interdit.

Y a t-il lieu de préconiser ce système?

Je n'y vois pas d'inconvénients; mais il ne

faut pas croire qu'on arriverait facilement à le substituer à l'internat.

On a tenté, à ce sujet, une expérience curieuse en supprimant l'internat au collège de Montbéliard. Les internes furent répartis non seulement parmi les familles des professeurs, mais chez divers particuliers agréés par l'administration.

Au bout de deux ans, on fut obligé de rétablir l'internat, parce qu'on s'aperçut que tant pour les conditions matérielles de nourriture et d'entretien que pour la surveillance et la moralité, le nouveau système laissait beaucoup à désirer. La ville de Montbéliard est cependant voisine de la Suisse et de l'Allemagne où fonctionne le système tutorial.

Je ne dis pas que l'expérience soit absolument concluante; mais je pense qu'il ne faut pas se faire d'illusion sur la possibilité d'acclimater le régime tutorial en France.

Il faut donc conserver l'internat, l'améliorer (on a déjà fait beaucoup en ce sens), et surtout se garder de lui imputer sans preuves toutes sortes de défauts.

Tout le monde est d'accord pour convenir que l'Université donne une instruction supérieure à celle des établissements libres. C'est là une vérité qui n'est pas contestée et qui a été affirmée à nouveau dans la récente discussion du budget.

Mais on nous dit: « Où vous êtes inférieurs, c'est dans l'éducation; les établissements libres et surtout les établissements religieux, vous sont bien supérieurs sous ce rapport. »

Je proteste énergiquement contre cette appréciation.

Si l'on entend par l'éducation, au sens restreint du mot, la manière correcte de se présenter et de se tenir dans un salon, je ne crois pas que nos élèves soient plus maladroits que d'autres lorsqu'ils ont occasion de se trouver dans le monde.

Mais ce n'est que le petit côté de l'éducation que cette aisance mondaine; et si l'on considère l'éducation véritable, celle qui va au fond des âmes, j'affirme que nos élèves reçoivent une éducation non pas aussi bonne, mais bien supérieure à celle que donnent nos concurrents. D'abord parce que le lycée, le collège est l'image de notre société démocratique...

Je me permettrai, à ce propos, de vous citer un souvenir personnel : Il y a quelques jours, j'accompagnais un père de famille dans une petite ville des environs de Paris ; nous allions chercher sa fille, élève payante chez les sœurs. On nous introduit dans un établissement magnifique, grands bâtiments, beau parc, etc. En sortant, dans la rue, mon ami me montre une porte basse, qui avait l'air d'une porte de cave ou d'écurie : « C'est par là, me dit-il, qu'entrent les petites gratuites. »

Voilà, du petit au grand, du primaire au supérieur, un des caractères de l'enseignement congréganiste; d'un côté, on met les élèves des familles riches, de l'autre ceux des familles peu fortunées.

Or, jamais dans nos lycées et collèges, on n'a fait pareille distinction; nous faisons vivre côte à côte des enfants appartenant à des familles de conditions très différentes et jamais nos élèves ne se préoccupent de savoir si tel ou tel de leurs camarades est fils d'un millionnaire ou d'un paysan, pas plus qu'ils ne cherchent à savoir à quel culte il appartient.

A ce point de vue, déjà, l'éducation qu'ils reçoivent chez nous n'est-elle pas bien supérieure à toute autre?

Nos programmes ne comportent pas un cours spécial d'éducation — on ne peut pas faire de l'éducation un cours théorique — mais l'éducation pénètre et vivifie tous nos enseignements. Un cours d'histoire notamment, et surtout un cours d'histoire contemporaine, bien fait, est essentiellement éducatif, et là encore, nous différons beaucoup de nos rivaux.

Ils cherchent à imposer une doctrine, ce que nous nous gardons bien de faire, car nous n'aurions aucune chance de réussir. Et ceci est tout à fait à l'éloge de nos élèves : Si nous tentions de leur imposer nos idées personnelles, les meilleurs d'entre eux iraient de l'autre côté. Ils ont une grande indépendance d'esprit et, loin de la réprimer, nous cherchons à la développer. Nous voulons faire d'eux des hommes qui cherchent, des esprits scientifiques.

A cet autre point de vue, j'estime que l'éducation reçue dans les établissements de l'Université est infiniment supérieure à celle que donnent les établissements congréganistes.

Je ne veux pas allonger la discussion; mais, vraiment, ce reproche banal qu'on nous adresse de ne pas savoir donner l'éducation, ne résiste pas à un examen sérieux.

Ce n'est certes pas des maisons universi-

taires que sont sortis ces jeunes écervelés qui, tout dernièrement, manifestaient contre la République et son nouveau Président, et que la *Gazette de France* félicitait le lendemain pour la crânerie avec laquelle ils avaient fait le coup de poing contre les agents.

La question des répétiteurs est très grave et très difficile à résoudre.

On a développé, outre mesure, les bourses de licence, de sorte qu'il y a beaucoup trop de répétiteurs licenciés. Ceux-ci demandent : « Donnez-nous une place dans l'enseignement. » En cela ils considèrent leur point de vue particulier — et je le comprends — mais il faut songer, avant tout, aux intérêts de l'enseignement.

La question à poser est celle ci :

Dans quelle mesure les répétiteurs doivent-ils intervenir pour guider les élèves dans leur travail ?

Il est évident que, dans les petites classes, l'intervention du répétiteur doit être beaucoup plus fréquente, tandis que, dans les hautes classes, il est bon de laisser les élèves un peu livrés à eux-mêmes ; le répétiteur ne doit pas toujours être auprès d'eux pour les aider à faire leurs devoirs, leur épargnant ainsi toute peine.

Il y aurait donc lieu, suivant moi, de faire une classification des maîtres-répétiteurs en deux catégories. D'abord ceux des petites classes; ceux-là seraient des répétiteurs de carrière, et il faudrait leur assurer une situation qui leur permettrait de passer toute leur vie dans ces fonctions.

Ensuite, les répétiteurs des classes supérieures dont les élèves peuvent se conduire seuls et n'ont tout au plus besoin que d'une légère indication de temps à autre.

Ces maîtres ne seraient pas à proprement parler des répétiteurs, mais plutôt des surveillants. Ils pourraient être choisis — on procède déjà ainsi dans quelques établissements — parmi des jeunes gens préparant leurs grades, non seulement à la Faculté des Lettres ou des Sciences, mais aussi aux Facultés de Droit et de Médecine. On les aiderait ainsi à accomplir leurs études.

Ainsi donc, je voudrais deux catégories de répétiteurs : Répétiteurs de carrière pour les petites classes; simples surveillants, qui ne passeraient que quelques années dans ces fonctions, pour les classes supérieures.

Je passe sur l éducation physique.

M. le Président. Ne prenez que les points importants du questionnaire.

M. Chalamet. J'arrive à la grosse question de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

Je dis tout de suite que je ne suis pas partisan de l'enseignement moderne, tel qu'il est établi aujourd'hui.

Il faudrait, à mon avis, deux types d'enseignement : l'enseignement classique et, à côté, un enseignement moderne plus court que le type actuel, d'où les élèves sortiraient vers l'âge de seize ans. Cet enseignement, tout en conservant un caractère de culture générale, donnerait aussi des notions pratiques : comptabilité, sciences appliquées, etc. Il devrait être souple et variable, de façon à s'adapter aux besoins de chaque région.

Vous voyez, messieurs, que je suis en désaccord complet avec ceux qui veulent conserver l'enseignement moderne actuel et ouvrir aux bacheliers modernes l'accès de toutes les carrières. Ce serait donner les mêmes prérogatives à des diplômes de valeur très inégale.

L'enseignement moderne est né d'une équivoque : on a voulu donner satisfaction à la fois aux utilitaires, à ceux qui trouvent que le grec et le latin ne servent à rien, et à certains esprits ingénieux, curieux d'inédit, qui prétendent qu'on peut remplacer le grec et le latin, comme instrument de culture classique, par les langues vivantes.

Je ne veux pas examiner s'il est possible de donner un enseignement véritablement classique en dehors des langues mortes. Mais, avec tous ceux qui savent discerner ce qu'il y a réellement derrière le trompe-l'œil de programmes ambitieux et fastueux, je constate que l'expérience en cours, depuis une dizaine d'années, n'a donné que de médiocres résultats.

Quelle est la cause de cet échec ? Il y en a plusieurs sans doute, mais la plus grave, je crois, c'est qu'il n'y a pas dans l'enseignement moderne, comme dans le classique, de professeur principal, de professeur de classe, ayant sous sa direction les mêmes élèves pendant quatorze ou quinze heures par semaine et les tenant véritablement en main. C'est un enseignement *acéphale*. Et malheureusement ce vice de constitution est incurable : on a

songé un moment à créer une nouvelle agrégation des lettres, où l'anglais et l'allemand eussent pris la place du grec et du latin. Une commission a été réunie et, après une étude approfondie, elle a dû reconnaître que ce projet était impraticable.

On réclame aujourd'hui pour les bacheliers modernes l'accès des Facultés de Droit et de Médecine. Donner satisfaction à ce vœu, ne serait-ce pas détourner encore plus l'enseignement moderne de sa destination véritable?

La question qu'on doit se poser est celle-ci : Veut-on qu'il y ait chez nous plus de commerçants, plus d'industriels, plus d'agriculteurs instruits? Préfère-t-on, au contraire, que les candidats aux fonctions publiques et les aspirants aux carrières libérales deviennent encore plus nombreux?

Tout le monde fera la même réponse :

Lorsqu'on a ajouté au contingent déjà trop considérable des bacheliers classiques....

M. le Président. Monsieur Chalamet, ces considérations nous ont déjà été données maintes fois. Que feriez-vous pratiquement en face de la situation actuelle?

M. Chalamet. Je voudrais que l'enseignement classique fût maintenu et que l'enseignement moderne au lieu de mener, comme aujourd'hui, au baccalauréat, fût transformé en enseignement pratique de plus courte durée.

M. le Président. Vous déferiez complètement ce qui a été créé en 1891?

M. Chalamet. Oui, mais je voudrais que, s'il se rencontrait des élèves de choix dans cet enseignement pratique, on facilitât leur passage dans l'enseignement classique.

M. le Président. Vous reviendriez à l'enseignement spécial?

M. Chalamet. Parfaitement; mais à un enseignement spécial que je voudrais plus honoré du public et des familles que l'ancien.

Il faudrait conserver, pour l'enseignement moderne ainsi restreint, le même personnel que pour l'enseignement classique. La défaveur dont a souffert l'enseignement spécial tel que M. Duruy l'avait institué, est venue surtout de l'insuffisance du personnel, qu'on avait été obligé, au début, de recruter à la hâte.

Plus tard ce personnel s'est amélioré, grâce à l'École de Cluny, mais il a fallu, pour cela, un certain temps. Le pli était pris et les élèves de l'enseignement classique se moquaient volontiers de leurs camarades de l'enseignement spécial.

Je voudrais, au contraire, que l'enseignement moderne, tel que je le comprends, fût placé dans l'estime des élèves et des familles à côté, et non au-dessous, de l'enseignement classique. Et, à cet égard, la question du personnel est d'une importance capitale.

Je voudrais aussi que cet enseignement fût donné dans les mêmes établissements que l'enseignement classique. Il existe déjà assez de divisions et de subdivisions dans la société française, sans qu'on y ajoute encore en parquant les enfants, les uns ici et les autres là, suivant les carrières auxquelles ils se destinent ou suivant la fortune de leurs parents.

Cet enseignement, dont je demande l'organisation, s'est déjà constitué en quelque sorte de lui-même, dans plusieurs lycées et collèges. Je ne puis mieux faire que de vous citer l'exemple du lycée de Reims, où par la force des choses et pour donner satisfaction aux familles, on a dû instituer à côté de l'enseignement moderne complet, un enseignement pratique, assez semblable pour les programmes à l'ancien enseignement spécial.

La création d'une troisième moderne B, demandée en 1895 par l'assemblée des professeurs, fut réalisée à la rentrée d'octobre de la même année. Cette année-ci, on a inauguré une seconde moderne B. Dans ces deux classes, il y a des cours de sciences appliquées, de comptabilité, d'agriculture et un cours de chimie industrielle, (teinturerie et vins). Quelques élèves s'y préparent à l'École des sciences physiques et chimiques.

Cette innovation a réussi : La troisième moderne B compte seize élèves, la seconde moderne B, neuf; soit en tout vingt-cinq élèves, alors que la seconde et la troisième modernes ordinaires en ont trente-trois.

Cet enseignement attire donc près de la moitié des élèves et pourtant son organisation est défectueuse : alors qu'au Conseil supérieur, nous nous sommes efforcés de réduire la durée des cours à vingt heures par semaine, ce qui est bien suffisant, la troisième et la seconde moderne B n'ont pas moins de vingt-six heures de cours. De plus, ces classes n'existent pas pour ainsi dire par elles-mêmes; par mesure d'économie, on annexe les élèves tantôt à une classe, tantôt à une autre. Ils ont affaire à

une dizaine de professeurs et il n'y a par conséquent pas d'unité de direction.

J'ai pris l'exemple de Reims; mais on pourrait en citer bien d'autres semblables, dans les collèges surtout. Le succès de cet enseignement de caractère plus pratique n'est-il pas significatif et, s'il réussit dans d'assez mauvaises conditions, ne se recrutera-t-il pas mieux encore quand il sera bien organisé? Je suis persuadé que nous ramènerions ainsi un grand nombre d'élèves qui nous abandonnent et qui vont chercher ailleurs l'enseignement pratique qu'ils ne trouvent plus au lycée.

La statistique nous montre — j'insiste un peu sur ce fait — que le nombre des élèves de l'enseignement moderne subit une chute brusque et d'autant plus prononcée qu'on approche des hautes classes. La troisième moderne est déjà en diminution sensible par rapport à la quatrième, surtout dans les collèges, le déchet est plus notable encore pour la seconde moderne. Mais quand on arrive à la première moderne, le chiffre d'ensemble tombe, pour les lycées de 2.446 à 564, pour les collèges de 1.752 à 238.

M. le Président. Nous avons tous ces chiffres.

M. Chalamet. Ces chiffres prouvent que beaucoup de familles tiennent à retirer leurs enfants du lycée avant la fin de leurs études. Il est, en effet, souvent nécessaire d'entrer dans le commerce dès l'âge de seize ans. Mais ces enfants qui quittent ainsi le lycée n'emportent qu'un bagage incomplet. Par exemple, s'ils s'en vont après la troisième moderne, ils laisseront l'étude de l'histoire à la mort d'Henri IV et ne sauront rien du reste.....

M. le Président. Ce point est bien éclairci, monsieur Chalamet.

M. Chalamet. Monsieur le Président, je vous demande pardon d'insister sur une des conséquences qui pourraient résulter de l'égalité des diplômes modernes et classiques si on venait à l'accorder. Ce ne serait pas les établissements universitaires qui en profiteraient, croyez-le bien, mais les établissements congréganistes et parmi ceux-ci, non pas les établissements d'enseignement secondaire, mais surtout les écoles de frères.

J'ai été l'un des premiers à signaler ce fait dans la *Revue Bleue*. En 1894, je trouve dans l'*Annuaire de l'enseignement libre* — publication intéressante interrompue depuis — 141 écoles de frères de la doctrine chrétienne, 81 pensionnats du Sacré-Cœur, 44 écoles dirigées par les petits frères de Marie et 15 pensionnats de la Société de la Croix de Jésus; en tout, plus de 250 *écoles primaires de frères, indiquées comme préparant au baccalauréat moderne*. Aucune de ces écoles ne prépare au baccalauréat classique.

Ce chiffre n'a fait qu'augmenter depuis et tout récemment j'ai su que les frères de la doctrine chrétienne ont demandé, pour l'Exposition de 1900, dans la section réservée à l'enseignement secondaire, une place pour plus de 500 de leurs écoles qui préparent au baccalauréat moderne.

Ainsi, de 141 écoles en 1894, ils sont arrivés aujourd'hui à plus de 500.

Si la progression est aussi rapide alors qu'on n'a pas encore accordé aux bacheliers modernes l'accès des Facultés de Droit et de Médecine, que deviendrait-elle le jour où on leur donnerait ces dernières prérogatives?

Dans tous les chefs-lieux de canton, vous auriez un établissement de frères qui préparerait au baccalauréat moderne, non pas en six ans, mais en deux ou trois ans seulement. Tout enseignement sérieux, toute haute culture disparaîtrait bientôt et l'on pourrait fermer tous les collèges et la moitié des lycées....

M. le Président. Tout cela nous a déjà été dit, monsieur Chalamet; avez-vous une dernière question à traiter? l'heure nous presse.

M. Chalamet. Parmi beaucoup d'autres questions intéressantes, il en est une sur laquelle je me sépare de quelques-uns de mes collègues du Conseil supérieur; je veux parler du rétablissement du latin en septième. Je ne crois pas que cette mesure ait toute l'importance qu'on lui attribue ni qu'elle pût suffire, à elle seule, à relever le niveau des études classiques. En revanche les inconvénients sont multiples. Que ferait-on des élèves du moderne actuellement réunis aux autres dans les classes élémentaires? Faudrait-il les mettre à part dès la septième? — ou leur faire apprendre les éléments du latin en même temps qu'aux autres?

Ne serait-ce pas rendre l'accès des études secondaires plus difficile aux élèves venant de l'école primaire? Ces élèves forment 31 pour cent de la population de nos lycées; ils sont plus nombreux encore proportionnellement

dans les collèges. Et nous devons encourager l'entrée dans le secondaire des meilleurs élèves de nos écoles, loin d'élever des barrières entre les deux enseignements.

Les boursiers entrent actuellement en sixième. On dira : Faites-les concourir un an plus tôt ! Mais il est déjà difficile d'apprécier, d'après les petites épreuves qu'on peut demander à un enfant de douze ans, s'il est ou non capable de faire des études secondaires. Que sera-ce s'il faut le juger un an plus tôt?

Enfin les candidats au certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires viennent en partie (et ce sont souvent les meilleurs) de l'enseignement primaire. Si on leur impose une épreuve de latin, c'est écarter la plupart d'entre eux, ainsi que les dames, qui de plus en plus nombreuses, se présentent à ce concours.

Je voudrais parler très brièvement, si je ne craignais d'abuser des instants de la Commission, au sujet des bourses.

M. le Président. Veuillez vous expliquer.

M. Chalamet. Je suis membre, depuis dix-sept ans, de la Commission centrale des bourses, qui siège au Ministère de l'Instruction publique. Nous avons beaucoup travaillé dans cette commission, et je crois pouvoir dire que nous avons rendu quelques services. Nous avons vu malheureusement quelquefois le mode d'attribution des bourses modifié par des décisions prises en dehors de nous et qui ne nous semblaient pas heureuses. La Chambre vient de renvoyer à votre examen plusieurs propositions relatives aux bourses. Je me permettrais de souhaiter qu'on voulût bien nous consulter. Vous feriez de nos observations ce que bon vous semblerait, bien entendu, mais au moins notre avis serait donné et j'estime qu'une note collective de la Commission des bourses pourrait vous être plus utile que le témoignage personnel que je puis vous donner en ce moment.

M. le Président. Le travail de cette Commission se fait très sérieusement?

M. Chalamet. Certainement. Je suis presque le créateur de la Commission des bourses; c'est moi qui en ai proposé l'institution sous le Ministère de M. Jules Duvaux dont j'étais le chef de cabinet.

Nous faisons nos travaux le plus sérieusement possible, en tenant compte surtout de la valeur de l'enfant et très accessoirement des services des parents qui viennent tout à fait en seconde ligne. Nous tenons grand compte aussi des charges de famille, mais il faut avant tout que l'enfant ait fait preuve de valeur. Ce serait rendre un mauvais service, même à une famille nombreuse, même à une famille de sept enfants, que de diriger vers les études secondaires un élève qui serait incapable d'en profiter.

Pour mieux comparer la valeur des candidats, nous avons demandé que les compositions fussent les mêmes dans toute la France. Nous choisissons les sujets et nous les envoyons dans les départements. Pour que la correction, qui peut varier d'un département à l'autre, ne présente pas trop d'inégalités, nous nous faisons envoyer les copies. Nous demandons les notes, les places de chaque candidat et l'appréciation de tous les professeurs.

Enfin nous avons institué des bourses d'essai de façon que si un boursier, au bout d'un an ou deux, ne donne pas de bons résultats, on lui retire sa bourse.

M. le Président. Pensez-vous qu'il y ait intérêt à centraliser la distribution des bourses tout entière à Paris?

M. Chalamet. Je le crois.

Il y a, dans le rapport de M. Maurice Faure, une proposition dont les résultats pourraient être fâcheux; je veux parler de celle qui consiste à mettre un crédit à la disposition des proviseurs, pour leur permettre d'accorder eux-mêmes des bourses. Ce serait créer deux catégories de boursiers, et tandis que nous sommes forcés de refuser, quand les crédits sont épuisés, des candidants méritants, qui ont passé un bon examen, d'autres arriveraient sans examen, grâce aux proviseurs. Je sais bien que l'année suivante ils devraient passer l'examen, mais que vaudraient des épreuves subies en général devant leurs propres professseurs?

Pour défendre cette mesure on fait valoir l'intérêt du recrutement des lycées. Mais il ne suffit pas que les lycées aient beaucoup d'élèves, il importe surtout d'avoir de bons élèves. A cet égard le mode actuel de choix des boursiers donne des résultats remarquables. Le chef du bureau des bourses, M. de Galembert, a publié une statistique intéressante, qui est reproduite en partie dans les annexes du rapport de M. Maurice Faure : au Concours

général des départements, les boursiers de l'Etat obtiennent régulièrement la moitié des nominations, — à Saint-Cyr et à l'Ecole Polytechnique, les boursiers figurent en moyenne pour un tiers dans les succès obtenus par les candidats sortant des établissements de l'Etat.

Ce sont là de très beaux résultats, dûs certainement au soin scrupuleux que la Commission centrale apporte dans l'examen des dossiers. C'est pour cela que je verrais avec regret cette commission dessaisie au profit de Commissions départementales, d'autant plus qu'il pourrait se produire alors des recommandations, des interventions, auxquelles nous échappons complètement, et que les boursiers risqueraient de ne pas toujours être choisis, comme ils le sont aujourd'hui, en raison de leur mérite et de leur intelligence.

Un mot seulement sur le baccalauréat. Il y aurait de graves inconvénients à créer un mode différent d'examen pour les élèves de l'Etat et pour ceux de l'enseignement libre. Je repousse également tout système qui tendrait à donner aux professeurs le droit de décerner le diplôme à leurs propres élèves ou de désigner ceux qui seraient dispensés de l'examen. Ce serait exposer ces professeurs à des sollicitations sans nombre et peut-être à des suspicions fâcheuses.

En revanche, je voudrais que les jurys fussent composés de professeurs d'enseignement secondaire siégeant sous la présidence d'un professeur de Faculté. Cette réforme est d'autant plus nécessaire qu'aujourd'hui beaucoup de professeurs entrent directement dans l'enseignement supérieur, sans passer par les lycées, et qu'ils ne peuvent savoir au juste quelles connaissances on peut raisonnablement exiger d'un jeune homme qui vient de terminer ses études. Il serait bien entendu que jamais les professeurs n'auraient à juger les élèves qu'ils auraient préparés.

Quant aux livrets scolaires, en l'absence de tout moyen sérieux de contrôler la sincérité des renseignements qu'ils contiennent, je ne crois pas qu'on puisse en tenir compte plus qu'on ne fait actuellement. Je ne pense pas surtout, qu'on puisse, comme cela a été proposé, dispenser de toute épreuve un candidat qui produirait un bon livret.

Si on pouvait avoir des jurys plus nombreux, de manière à multiplier les compositions écrites et à accorder plus de temps aux épreuves orales, on diminuerait les chances de surprises et d'erreurs qui constituent le reproche le plus grave fait au baccalauréat actuel.

Enfin, messieurs, vous demandez s'il ne conviendrait pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université. Il y a sur ce point unanimité parmi les professeurs qui préparent aux grandes écoles. Ces programmes (il ne s'agit, bien entendu, que des programmes d'admission) déterminent l'enseignement de quelques-unes de nos classes les plus importantes. Il faut absolument qu'ils soient en harmonie avec l'ensemble de nos programmes et de nos méthodes. Un arrêté du 13 septembre 1872, un autre arrêté du 31 mai 1875 ont établi que ces programmes seraient dressés après entente entre les ministères de qui dépendent les grandes écoles et le Ministère de l'Instruction publique.

Pourquoi, par suite de quelles résistances bureaucratiques, ces arrêtés sont-ils tombés en désuétude? Il vous appartient, Messieurs, d'exiger qu'ils soient remis en vigueur. C'est là une réforme de détail, sans doute; mais elle a son importance et je puis affirmer qu'elle serait bien accueillie par tous ceux de mes collègues qui donnent l'enseignement dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

M. le Président. Nous vous remercions, Monsieur Chalamet, de votre très intéressante déposition.

M. Chalamet. Je m'excuse, messieurs, de vous avoir retenus si longtemps.

M. le Président. Vous êtes professeur d histoire au lycée Carnot, monsieur Fallex?

M. Fallex. Oui, monsieur le président.

Ma déposition sera très brève ; elle est, en effet, bien facilitée par les développements de M. Chalamet, qu'il m'a été donné d'entendre. Je partage pleinement ses opinions et ne me sépare de lui que sur un point de détail : la date que M. Chalamet assigne pour le début des études latines dans les classes de grammaire.

Je ne reprendrai pas, point par point, le questionnaire immense à propos duquel vous avez entendu déjà tant de dépositions.

Nombreuses et d'ordre divers sont les causes qui expliqueraient la variation du nombre des élèves de l'enseignement secondaire dans la période 1879-1898. Il me suffira d'en signaler quelques-unes.

Les critiques impartiales que l'Université fait d'elle-même dans une intention des plus louables, avec l'idée de se rapprocher chaque jour davantage d'un idéal plus clairement entrevu, se transforment, sous la plume de ses adversaires, en une arme redoutable : ces critiques sont retournées contre nous ; on en abuse au point de dire et de faire croire que chez nous les choses sont au pire.

Les critiques très graves, et trop souvent mal fondées, d'un des derniers rapporteurs du budget de l'Instruction publique, n'ont pu être relevées à temps par le grand maître de l'Université et nous ont fait un mal difficilement réparable.

Ces jours derniers, un orateur de la Chambre des députés dénonçait, à très juste titre selon moi, une autre cause de ce que l'on est convenu d'appeler la crise universitaire : c'est la peur des responsabilités. Un journal, *la Réforme universitaire*, a pendant plusieurs années déversé impunément injures et calomnies sur les proviseurs, censeurs, économes, principaux, sans que jamais on osât prendre les mesures de rigueur nécessaires. L'historique des ménagements gardés en ces circonstances par l'Administration envers des fonctionnaires en état d'insurrection permanente, serait des plus instructifs à établir.

La campagne menée contre l'internat a été excessive, imprudente et plus d'une fois malsaine.

Il en a été de même des attaques dirigées, non pas tant contre les abus de la discipline, que contre la discipline elle-même. La discipline ! mais elle a été énervée au point que, bien souvent, l'élève, sous le beau prétexte de faire l'apprentissage de la liberté, n'a suivi que sa fantaisie ou sa paresse naturelle.

En matière de religion, la neutralité a-t-elle toujours été scrupuleusement respectée ? Je ne le pense pas. Un de nos collègues a signalé le fait, avec une ferme courtoisie, à une des dernières sessions du Conseil académique de Paris : la question posée par lui a été immédiatement écartée et soustraite à toute discussion. Il n'en reste pas moins ceci, c'est que, dans maint établissement scolaire, la situation du prêtre catholique ne paraît pas égale à celle du pasteur et du rabbin. Nos adversaires se sont empressés d'en tirer argument contre l'Université.

Tandis que nous faisons le coup de feu les uns contre les autres, c'est-à-dire contre nous-mêmes, ces mêmes adversaires pratiquent une discipline rigoureuse. Ils se tiennent étroitement. Leurs maisons d'instruction, strictement fermées, ne laissent rien voir de ce qui se passe dans leurs murs, et tout alentour, les membres du clergé vantent l'excellence des méthodes, de l'éducation, les résultats acquis : ils sont des agents de recrutement excellents, des raccoleurs précieux et volontiers écoutés.

Les maisons ecclésiastiques sont fort mal connues de l'Université. Nous ne pouvons être renseignés sur elles que par les indiscrétions des élèves qui nous en arrivent ; je ne crois pas d'autre part qu'il soit bon de les juger d'après le nombre des élèves reçus aux examens. Les résultats ne sont pas tout, en matière de pédagogie et d'instruction.

J'observe que si les étrangers qui viennent en France chargés de missions sont accueillis favorablement à tous les degrés de l'enseignement universitaire, ils trouvent, en revanche, la porte des établissements congréganistes absolument close. Il y a deux ans, M. Hartmann, professeur au gymnase de Leipzig, s'était rendu en France, en revenant de Suisse, pour étudier l'enseignement des langues vivantes dans nos lycées et collèges aussi bien que dans les Facultés : il s'est vu refuser systématiquement, mais avec une politesse exquise, l'entrée de tout établissement congréganiste, sans aucune exception. Il fait même, dans son livre qui a été publié à Leipzig, un récit assez amusant des démarches et des efforts persévérants qu'il

a tentés en vain d'évêché en évêché, pour obtenir d'assister à des classes de langues vivantes dans un établissement religieux ; j'imagine cependant que quelques-unes pouvaient être ouvertes à un étranger, et faire honneur aux institutions congréganistes.

Je partage entièrement l'avis de M. Chalamet en ce qui concerne les proviseurs, en ce qui concerne aussi les assemblées de professeurs.

Ces assemblées ne fonctionnent plus depuis quelques années : elles étaient condamnées à tomber en désuétude.

Tous les professeurs ne jugent pas qu'ils puissent s'exprimer en toute sincérité devant leurs supérieurs. Maintes fois — je pourrais malheureusement citer des exemples — tel fonctionnaire de lycée, surtout parmi les plus modestes, a eu à regretter d'avoir pris cette liberté. Les professeurs préfèrent se taire que de parler à l'encontre d'une opinion qu'ils savent condamnée à l'avance par leur chef.

Du reste, ils étaient convoqués à ces assemblées sans connaître à l'avance l'ordre du jour, ils étaient donc invités à se prononcer *ex abrupto*, à improviser une solution, sur un sujet qu'ils n'avaient pas eu le loisir d'étudier par avance.

Parfois, au contraire les rapports élaborés par l'un d'entre eux allaient se perdre on ne sait où, sans aucun profit pour personne. L'institution, excellente en principe, devrait être reprise, et les assemblées disposer de pouvoirs plus étendus, plus efficaces surtout.

Les conseils de discipline n'ont pas davantage donné les résultats qu'on était en droit d'en attendre. Dans maint lycée de province, le proviseur n'a vu dans cette création qu'une atteinte portée à son autorité : il n'entendait la partager avec personne, pas même avec des collaborateurs dévoués.

A un moment de sa déposition, M. Chalamet a parlé des attributions qu'il serait possible de donner aux assemblées de professeurs : il a envisagé l'avantage qu'il y aurait à les laisser libres de pourvoir aux acquisitions, à l'entretien des laboratoires et des bibliothèques.

Ce point de sa déposition m'amène à faire une remarque au sujet du lycée Carnot.

Je vais avoir l'air de plaider *pro domo* : mais j'ai été appelé ici pour dire la vérité et je crois parler dans un intérêt général.

Lorsque le lycée Carnot a succédé à l'école Monge, cette école était censée nous céder son mobilier ; or, il paraît que sa bibliothèque — très riche d'ailleurs — n'était pas comprise sous cette rubrique. Elle a été dispersée et c'est ainsi que nous n'avons pas de bibliothèque de professeurs au lycée Carnot. On nous avait cependant fait espérer une subvention : on nous avait invités à dresser une liste d'ouvrages qui constituerait un premier fonds.

Consciencieusement, chacun de nous se mit à la besogne, et de ce travail individuel d'abord, puis collectif, sortit un projet de catalogue suffisamment complet : littératures anciennes, littérature française, littératures étrangères, sciences, histoire, géographie.... rien n'avait été omis. On nous avait assuré qu'un crédit de 10.000 francs était accordé pour la création de cette bibliothèque ; et le travail achevé, on nous alloua la somme, dérisoire pour un lycée neuf, en plein développement, la somme de 500 francs. Nos listes sont sans doute ensevelies dans quelque carton administratif et totalement oubliées.

Je ne sache pas, en effet, qu'il soit question, depuis quatre ans que le lycée Carnot fonctionne, de procurer à ses maîtres les instruments de travail qui leur sont plus nécessaires encore qu'à tout autre lycée, vu la distance qui sépare Carnot de la Bibliothèque nationale et du quartier latin.

En matière d'éducation, je partage la manière de voir de M. Chalamet.

J'ajouterai que tous les incidents de la vie scolaire sont, pour le professeur, un moyen d'éducation qui donne des résultats excellents. Lorsqu'un élève commet une faute, si légère soit-elle, la répression est une leçon indirectement donnée à tous ses camarades. Je voudrais vous citer nombre d'exemples récents, un, entre autres, fourni par la classe même de ce matin; mais je n'ai pas le loisir d'insister longuement.

L'internat, a-t-on dit, est un mal nécessaire. M. Chalamet a fait allusion aux paroles d'un ministre de l'instruction publique qui, en 1888, dans un discours officiel, prononcé à l'inauguration d'une école, a déclaré que « le régime de l'internat était aujourd'hui condamné par tous ceux que préoccupe l'éducation nationale.» Ce discours a été publié au *Bulletin de l'instruction publique*, dans son numéro du 6 octobre 1888, page 484.

Ces paroles étaient-elles opportunes?

Étaient-elles à leur place dans la bouche d'un Ministre de l'Instruction publique?

C'est à vous, Messieurs, d'en être juges.

L'internat me semble nécessaire; loin d'être un mal, il est maintes fois un bien. Nous l'allons voir tout à l'heure.

Quant à la discipline, j'ai dit au début qu'elle avait été énervée; dans nombre d'établissements, l'insuffisance ou même l'absence de moyens de répression est digne d'attirer l'attention.

Prenez, par exemple, les lycées d'externes de Paris. L'unique moyen de répression un peu sévère est la « retenue ». Elle dure deux heures et se fait dans la matinée du jeudi.

Supposez que l'élève appartienne à une classe, où ce jour-là, à cette heure-là, se font des cours (le cas est fréquent) : quelle ressource reste-t-il aux proviseurs, censeurs, professeurs et maîtres, pour atteindre et frapper les coupables?

Un jour, dans un lycée tous les élèves d'une classe, sans exception, complotèrent une absence générale au cours d'un de leurs professeurs. Ils firent grève.

Une semonce très forte leur fut adressée et collectivement et individuellement par le proviseur.

Fort de l'autorité morale qu'il a sur ses élèves, il comptait bien que le fait ne se renouvellerait pas. Il se renouvela dans la quinzaine. C'est qu'en effet, il n'était pas facile de réprimer pareil acte d'indiscipline; les élèves savaient qu'il n'y avait d'autre recours contre eux que l'expulsion du lycée, la mesure est tellement grave qu'elle n'est prise que dans des cas exceptionnels.

Jadis, il n'y a pas bien longtemps, dans les lycées d'internes, les élèves ne sortaient qu'une fois par mois de plein droit. Les autres dimanches, ils devaient acheter leur sortie, au moyen d'une sorte de papier-monnaie qu'on appelle, dans le langage scolaire, une exemption.

On a jugé que les enfants étaient tenus trop à l'écart de leurs parents, qu'ils avaient besoin de l'éducation familiale et paternelle, et l'on a supprimé dans beaucoup d'établissements — je ne dis pas dans tous — l'obligation pour les élèves de payer, comme ils disaient, leurs sorties dominicales.

Je ne crois pas que ce soit un bien; dans certains établissements, notamment au lycée de Montpellier, les professeurs, réunis en assemblée, ont obtenu du proviseur qu'il voulût bien rétablir cette obligation de la sortie payante. Elle existe encore dans certains lycées de Paris. Elle est un encouragement au travail et à la bonne conduite.

Il est bon souvent — et je partage sur ce point encore la manière de voir de M. Chalamet — que l'enfant soit soustrait aux plaisirs, aux devoirs mondains de la famille : ce n'est pour lui qu'une cause de dissipation. L'observation, applicable à tous les lycées en général, est fondée surtout pour ceux que fréquente une clientèle aisée, ou même riche; et je mets en fait que, si beaucoup d'élèves appartenant à certains établissements de la rive droite étaient soumis au régime de l'internat, le travail serait plus suivi et plus fructueux.

Beaucoup de familles, malheureusement, ne savent pas ou ne peuvent pas se consacrer tout entières à cette œuvre austère et de longue haleine : l'instruction et l'éducation de leurs enfants.

Ce sont les mœurs de ces familles qu'il s'agirait de réformer bien plus encore que l'internat.

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, je me déclare partisan résolu du maintien des études classiques, mais je voudrais qu'elles fussent réservées à un nombre limité d'élèves, à une minorité restreinte, aux plus intelligents d'abord, à ceux aussi qui peuvent, en raison de leur fortune, s'offrir le luxe de longues études.

La question est d'ordre national : il y va de notre renom dans le monde.

Il conviendrait alors de renforcer l'enseignement classique, et de lui restituer les armes dont on l'a dépouillé, comme pour mieux assurer l'avantage de l'enseignement moderne qu'on a dressé en face de lui, à titre de rival.

Quant à l'enseignement moderne, M. Modeste Leroy l'a dit ces jours-ci très justement du haut de la tribune, il est une déviation, une déformation de l'enseignement spécial.

Il n'y a pas lieu de le développer, ni de se demander s'il doit jouir des mêmes sanctions que l'enseignement classique.

Sa durée est trop longue. Il n'oriente ni plus ni moins que l'enseignement du latin et

du grec vers les professions commerciales et industrielles.

Une seule conclusion résulte de l'expérience faite depuis ces dernières années, expérience qui n'a que trop duré : il faut oser revenir à la conception première de Victor Duruy et, sous quelque nom qu'on voudra, créer un enseignement pratique et court, un enseignement étagé par cycles, de façon que toujours l'enfant sorte avec un ensemble harmonieux de connaissances utiles. Calcul, tenue de livres et comptabilité, connaissance pratique d'une langue étrangère, en vue de la correspondance ou d'une conversation commerciale ; histoire et géographie appliquée, sciences usuelles, éléments de droit commercial, cours d'agriculture, etc., telles seraient les matières à inscrire au programme d'un enseignement de ce genre.

M. Modeste Leroy a fait, dans son récent discours, plus d'une allusion aux *realschulen :* j'estime avec lui que, si nous devons chercher à l'étranger un type d'enseignement pratique, c'est beaucoup moins dans les écoles d'outre-Manche que dans celles d'outre-Rhin que nous avons chance d'en trouver un qui soit adapté aux nécessités de la vie moderne. Comme référence, M. Modeste Leroy eût put citer un livre intéressant, tout rempli de documents, de chiffres, celui de M. Blondel, sur l'essor commercial et industriel du peuple allemand.

Cet enseignement, que faute de mieux j'appellerai pratique, ne devrait pas se confondre avec l'enseignement primaire supérieur. Il participerait des vertus et des méthodes de l'enseignement secondaire. Je veux dire par là que les élèves qui le recevraient, grâce aux habitudes de réflexion qu'on leur inculquerait, ne s'imagineraient pas, une fois gagné leur certificat d'études, avoir touché le fond des choses : ils n'auraient pas la suffisance, trop commune aux hommes dont l'instruction a été purement formelle.

Cet enseignement, pour cette raison, serait donné dans les lycées et dans les collèges. Et, soit dit en passant, on accorderait ainsi à l'amour-propre et à la vanité des parents une satisfaction, qui serait déjà le gage d'un succès.

M. Chalamet n'a pu dire que quelques mots rapides du baccalauréat. Sa suppression serait, je le crois avec beaucoup de collègues, un mal désastreux. Nous sommes dans l'Université une forte majorité prête à repousser le présent qui nous est offert, sous la forme d'un certificat d'études décerné par l'établissement où l'élève aurait fait ses classes. Ce système, qui séduit surtout les personnes étrangères à l'Université, présente des périls dont se rendent bien compte ceux qui ont enseigné en province dans un collège plus encore que dans un lycée. Chefs d'établissements et maîtres de tout genre seraient exposés à une pression qui s'exercerait de mille manières ; la plus redoutable serait celle qui emprunterait les formes aimables de la séduction. La liberté d'enseignement, l'indépendance d'appréciation, l'impartialité seraient difficiles à garder en face d'un haut fonctionnaire ou d'un élu du suffrage universel. Les établissements où tous sauraient résister, tenir ferme contre les influences multiples qui les travailleraient, ne tarderaient pas à voir la clientèle les quitter, pour affluer vers ceux qui passeraient pour être plus accessibles à la faveur, disons à l'indulgence, si l'on veut.

Un certificat d'études décerné dans ces conditions aurait vite la même valeur qu'ont aujourd'hui les examens de passage d'une classe à l'autre. On sait de reste que ceux-ci sont sans efficacité. Qui les prend au sérieux ? L'élève empêché de monter dans une classe supérieure pour insuffisance ou incapacité, trouve dans un établissement voisin ouverte la porte qu'on lui fermait. Les proviseurs et les principaux qui seraient assez naïfs pour les pratiquer avec le sérieux nécessaire feraient monter les effectifs de l'établissement voisin, chose grave, en un temps où la valeur d'un administrateur se mesure au chiffre de son contingent scolaire.

Est-ce à dire que je préconise le *statu quo ?* Nullement. L'Université ne se complaît pas dans la routine : elle cherche toujours le mieux.

Le baccalauréat, à mon sens, devrait être passé devant un jury composé de professeurs de l'enseignement secondaire, professeurs (en exercice ou en congé, mais non pas à la retraite), sous la présidence d'un professeur d'Université. Les centres d'examen seraient multipliés autant qu'il serait nécessaire et, dans chacun des centres, le nombre des Commissions d'examen proportionné au nombre des candidats inscrits. Aujourd'hui, les Facultés ne peuvent toujours faire face au chiffre élevé

des candidats : plus d'une fois, des professeurs ont mission d'interroger sur des matières qui ont cessé de leur être familières, sur des enseignements dont les méthodes ont progressé, depuis qu'ils ont quitté l'enseignement secondaire, si jamais ils ont passé par lui. Un petit fait fera, j'espère, mieux comprendre ma pensée. Il y a quelques années, un professeur d'une Faculté de province, helléniste éminent, avait charge d'interroger un candidat en géographie : il lui demande de lui dire ce qu'il sait des Ardennes. Réponse de l'élève : « Le département des Ardennes a pour chef-lieu Laon. » L'erreur était grossière; elle ne fut point relevée par le juge, qui tout de suite en commit une autre : « Vous savez bien, monsieur, comme moi, qu'il n'existe pas de département des Ardennes : c'est du plateau des Ardennes que je vous priais de me parler. » Avisé de sa bévue par quelque collègue ami, le juge, homme d'esprit, décerna le diplôme à moins ignorant en géographie que lui-même.

A multiplier ainsi les centres d'examen et les Commissions, on pourrait examiner avec plus d'attention et de temps le candidat qui se présente et peut-être diminuerait-on le crédit d'une légende fort courante : le baccalauréat est chose aléatoire. Il est faux que les accidents d'élèves méritants soient aussi nombreux que s'en vont le répétant des candidats malheureux, des parents froissés dans leur amour-propre, et toutes personnes sensibles, peu au courant de nos mœurs scolaires.

Que de fois l'échec, soi-disant inattendu, d'une pauvre victime, était prévu ou redouté par ses maîtres ! Les résultats de l'examen répondent presque toujours à l'idée que le professeur s'est faite de la valeur respective, des chances de ses élèves.

Voilà les quelques détails que je désirais ajouter à la déposition très complète de M. Chalamet. Je m'y réfère pour le reste.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Fallex, de votre déposition.

Dépositions de MM. MATHIEU, *professeur au lycée Louis-le-Grand;* DUCATEL, *professeur au lycée Condorcet;* BLOUME, *professeur au lycée Janson-de-Sailly;* POUTHIER, *professeur au lycée Voltaire.*

M. le Président. Monsieur Mathieu, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et professeur de mathématiques spéciales au lycée Louis-le-Grand. J'ai convoqué, en même temps que vous, plusieurs de vos collègues qui appartiennent à l'enseignement des sciences mathématiques.

Nous avons entendu déjà un grand nombre de déposants sur les questions d'ordre général. Je vous demanderai donc de ne les aborder que si vous avez des renseignements nouveaux à nous apporter.

M. Mathieu. Je limiterai ma déposition aux points suivants :

I. — *Variation du nombre des élèves de l'enseignement public.*

Le nombre des grades universitaires a été considérablement augmenté. On compte aujourd'hui cinq baccalauréats et un plus grand nombre de licences. Chaque licence est divisée en trois certificats.

D'un autre côté, de nouveaux cours ont été créés dans les facultés permettant d'obtenir plus facilement les grades universitaires. Grâce à cette division des examens et à tous ces cours préparatoires, les établissements libres ont pu constituer des cadres, un personnel de professeurs plus compétents, et faire une concurrence plus active aux établissements universitaires.

De plus, en confiant les cours du P. C. N. à l'enseignement supérieur, on nous a enlevé un grand nombre d'élèves. La place du P. C. N. était certainement dans nos lycées. Les intérêts des Universités ont été admirablement défendus; mais, sur ce point, nous devons constater que c'est au détriment de l'enseignement secondaire.

II. — *Organisation de l'enseignement*

Je n'en dirai que quelques mots, me plaçant toujours au point de vue de l'enseignement scientifique.

Dans nos lycées et collèges, un certain nombre d'élèves de l'enseignement classique ne poursuivent pas leurs études au delà de seize ans. Ces élèves devraient recevoir dans les deux dernières années un enseignement scientifique plus complet.

J'arrive maintenant à une question importante.

Les élèves qui se destinent aux écoles spéciales ne peuvent pas, souvent pour des raisons d'âge, aller jusqu'au bout des études littéraires.

Il est à désirer, dans leur intérêt et aussi dans l'intérêt des études scientifiques, que la bifurcation soit rétablie après la classe de troisième.

Avec le système actuel, ces élèves doivent encore faire deux années de lettres (seconde et rhétorique) pour obtenir un demi-baccalauréat.

Et, pendant ces deux ans, ils négligent fatalement les sciences, puisque l'examen qu'ils ont à subir est exclusivement littéraire.

Les classes de mathématiques préparatoires aux écoles de l'État, où les sciences ont un rôle prépondérant, ont tout à gagner au rétablissement de cette bifurcation.

III. — *Programmes des examens aux écoles spéciales.*

Je dirai tout d'abord qu'il est regrettable que l'École normale supérieure n'ait pas un programme particulier. Son programme est de fait celui de l'École polytechnique.

Les programmes des examens d'admission à l'École polytechnique sont en général établis en dehors de l'Université.

En 1892, une revision du programme fut faite sur l'ordre du ministre de la guerre (M. de Freycinet) *en vue de supprimer les questions pouvant prêter à des développements parasites.* Les modifications furent votées à l'unanimité par le Conseil d'instruction et par le Conseil de perfectionnement.

Ce programme de 1892 comprenait des notions de calcul infinitésimal, la cinématique, la dynamique... Il supprimait explicitement les élémentaires en tant que *questions d'examen* (l'examinateur ayant le *droit* de s'assurer que les candidats en ont une connaissance suffisante).

J'ajouterai, et j'emprunte ces renseignements à une brochure de M. Cornu, membre du Conseil de perfectionnement de l'École, que, depuis la mise en vigueur du programme de 1892, la moyenne des notes des élèves en mécanique s'était peu à peu élevée de près de deux points.

En 1896, il y eut une nouvelle revision conçue dans un esprit opposé (rétablissement des élémentaires comme questions d'examen, suppression des notions de calcul infinitésimal, de la cinématique, de la dynamique...). Cette revision a été faite, malgré l'avis presque unanime du Conseil d'instruction, et n'a été votée au Conseil de perfectionnement qu'à une faible majorité.

Le niveau scientifique du programme de 1896 est manifestement inférieur à celui du programme de 1892.

On doit attirer dans les écoles de l'État la jeunesse scientifique. Il faut alors que les candidats reconnaissent qu'à tous les points de vue ils ont intérêt à concourir et qu'ils sachent que, même en cas d'échec, ils pourront utiliser les connaissances qu'ils auront acquises. Le choix des matières d'un programme est donc une chose très délicate. Il y a là une responsabilité morale pour l'État.

D'un autre côté, dit encore M. Cornu, on a constaté que les matières étudiées pendant les années de préparation (mathématiques élémentaires, supérieures et spéciales) sont celles qui laissent dans l'esprit des élèves l'impression la plus profonde.

Les professeurs de l'Université qui donnent cet enseignement doivent donc être consultés et les programmes doivent être établis avec leur concours.

Les observations qui précèdent sont applicables au programme de Saint-Cyr, qui a été modifié dans le même esprit en 1896.

J'examinerai encore la question suivante : d'après le programme de 1896, un bachelier de philosophie a un avantage de trente points.

Un élève qui possède les deux baccalauréats (rhétorique-lettres et sciences mathématiques) n'a que 15 points. La différence est

considérable et ne me paraît pas justifiée. Dans un examen où les sciences jouent un rôle prépondérant, on ne devrait pas donner à la partie littéraire un tel avantage. On devrait donc encore sur ce point revenir au programme de 1892.

M. le Président. Avez-vous constaté que les études scientifiques aient un peu baissé?

M. Mathieu. Elles ont baissé un peu il y a quelques années; mais actuellement le niveau paraît remonter.

M. le Président. Vous attribuez cette baisse aux réformes?

M. Mathieu. Les élèves des classes de lettres arrivent souvent en élémentaires avec des connaissances scientifiques très superficielles. Et cela parce que les examens qu'ils subissent ne comportent pas de sanction sérieuse pour les mathématiques.

M. le Président. Vous avez des élèves venant de l'enseignement moderne et des élèves venant de l'enseignement classique. Y a-t-il une différence entre eux?

M. Mathieu. Je crois qu'un élève qui peut pousser jusqu'au bout ses études classiques, faire ensuite ses élémentaires supérieures, se trouvera en spéciales dans de meilleures conditions qu'un élève venant de l'enseigement moderne.

M. le Président. Cela tient-il à la nature de l'enseignement ou à ce que les élèves les plus distingués vont dans l'enseignement classique?

M. Mathieu. Je ne veux pas être trop affirmatif. Il y a dans nos classes de spéciales d'excellents élèves venant de l'enseignement moderne. Et, s'il y a des différences, ce serait plutôt du côté des lettres qu'on pourrait les trouver.

M. Villejean. Je voudrais demander à M. Mathieu si l'abaissement des programmes d'admission à l'Ecole polytechnique n'a pas favorisé le recrutement des écoles congréganistes?

M. Mathieu. Certainement l'abaissement du niveau des programmes n'a pas pu nuire au recrutement de ces écoles.

M. le Président. Tout ce qui abaisse l'enseignement nuit à l'Université.

M. Mathieu. Autrefois les élèves qui se destinaient aux écoles de l'Etat étaient obligés de suivre les cours de mathématiques supérieures dans les lycées, les établissements libres ne possédant pas pour la plupart un personnel scientifique suffisant.

Aujourd'hui il n'en est plus de même.

J'ajouterai encore que l'abaissement des programmes scientifiques, les avantages (30 points) accordés aux diplômes littéraires favorisent certainement des candidats qui en mathématiques n'ont pas de bonnes notes.

Maintenant, et bien que cela soit rare, il peut arriver qu'un élève médiocre en mathématiques ait une très bonne note à *un* examen oral (17 ou 18).

M. Jacques Piou. Comment peut-on avoir dix-huit, sans savoir les mathématiques?

M. Mathieu. On a vu, rarement, il est vrai, mais enfin on a vu des candidats, ayant plus de mémoire que de fond, tomber sur ce que l'on appelle une colle d'examen, l'exposer avec la plus grande netteté, aller même les premiers au-devant des objections *habituelles* de l'examinateur, et finalement obtenir de très bonnes notes.

M. le Président. Considérez-vous qu'il y ait du surmenage pour la préparation à l'École polytechnique ?

M. Mathieu. Il n'y a pas de surmenage. Ce qui fatigue peut-être le plus les candidats de Paris, c'est la durée des examens.

M. le Président. On ne se plaint pas d'une façon générale des résultats de l'examen?

M. Mathieu. Non, pas que je sache.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Mathieu, de votre déposition.

M le Président. Monsieur Ducatel, vous êtes professeur de mathématiques élémentaires au lycée Condorcet et membre du Conseil académique de Paris. Désirez-vous vous expliquer sur le même point que M. Mathieu?

M. Ducatel. C'est surtout au point de vue

de l'enseignement des mathématiques, qui me concerne, que vous désirez avoir mon opinion. Dans ma déposition écrite, je touche à cette question. J'aurai quelques mots à dire des classes de mathématiques élémentaires et des modifications à y apporter, du baccalauréat, de l'égalité des sanctions et des programmes.

Au lycée Condorcet, qui est un lycée de la rive droite, un lycée d'externes, la situation n'est pas tout à fait la même que dans les lycées d'internes. Nous avons souvent souffert de l'unité absolue qu'on voulait conserver dans des établissements qui sont différents par leur population. Nos élèves, comme le disait M. Fallex, sont tous les soirs dans leurs familles à partir de six heures. Ces familles sont souvent mondaines, ont des relations auxquelles nos élèves participent; de sorte que, pour le travail à faire en dehors des classes, — je ne parle pas des bons élèves, mais des élèves ordinaires, — nos élèves n'ont point les obligations qu'ils rencontrent dans les lycées d'internes.

Il faudrait peut-être, dans des lycées comme le nôtre, modifier un peu les habitudes des autres lycées. Nous avions, à Condorcet, en mathématiques élémentaires, des interrogations facultatives, qui n'existent pas dans d'autres lycées; cette année, on les a supprimées; sur mes réclamations appuyées par d'autres professeurs, on les a rétablies, mais seulement à partir de janvier.

Cela est mauvais pour les élèves. Nos divisions sont nombreuses, elles ont quarante élèves; nous ne pouvons les interroger que rarement; depuis le mois d'octobre, chaque élève n'a pu aller que quatre fois au tableau, c'est évidemment insuffisant, dès qu'il s'agit d'enseigner le programme complet à des élèves venant de rhétorique et qui ont négligé les mathématiques pour s'occuper de l'examen littéraire.

J'ai vivement regretté cette suppression. La grande question est toujours la question budgétaire; mais ici ce n'était pas une difficulté, car les externes payent pour ces interrogations une rétribution calculée de manière à laisser un bénéfice au lycée.

Je voudrais que, dans un lycée, le proviseur pût se mouvoir un peu librement au point de vue budgétaire, et au point de vue des règlements. Et lorsqu'une conférence ou un exercice supplémentaire lui semble nécessaire à certains élèves, il faudrait qu'il pût l'organiser; que la règle ne fût pas uniforme pour les classes de quarante ou cinquante élèves, et pour celles des collèges de province, où il y a dix élèves, par exemple.

Autrefois la classe de mathématiques élémentaires se recrutait parmi les élèves des classes de lettres et parmi les élèves de la classe de mathématiques préparatoires, qui avaient commencé leurs études tardivement ou les avaient interrompues pour un motif quelconque. Cette classe a été supprimée avec l'ancien baccalauréat ès sciences; mais j'ai vu des élèves venant des deux sources.

Au commencement de l'année scolaire, les élèves venant de mathématiques préparatoires étaient les premiers; mais, au second trimestre, la situation se retournait; les élèves qui avaient fait des études complètes, dont l'esprit était plus nourri, prenaient l'avantage, ce qu. prouve qu'il est bon d'avoir fait des études littéraires, même quand on se destine aux carrières scientifiques.

A propos des programmes, je me suis plaint, dans ma déposition écrite, que l'Université fût asservie au Ministère de la Guerre, par exemple pour le programme de l'École normale supérieure (sciences), qui est le même que celui de l'École polytechnique, et établi sans la participation de l'Université. Autrefois le programme de l'École spéciale de Saint-Cyr ne s'écartait pas beaucoup du programme de mathématiques élémentaires; on pouvait le préparer dans n'importe quel lycée ou collège de plein exercice. On l'a rendu plus fort, avec raison, mais on l'a fait sans le concours de l'Université; il a fallu alors créer des classes spéciales pour le préparer; ce fut au détriment des petits établissements, si bien qu'un jeune homme qui veut se préparer à Saint-Cyr doit quitter le lycée où il a fait ses études, si ce n'est pas un lycée important. C'est aussi un mal pour le budget, car il faut évidemment que ces jeunes gens, dont la plupart sont de familles médiocrement aisées, obtiennent des bourses pour achever leurs études loin de leurs familles. Il serait préférable qu'une entente s'établit; ce serait un moyen d'atténuer la crise dont on se plaint, dans les établissements de deuxième ou troisième ordre.

Je me suis prononcé contre l'égalité des sanctions entre le baccalauréat moderne et le baccalauréat classique. Dans l'enseignement mo-

derne, la durée des études est plus courte; si donc on accorde l'égalité de sanction, la plupart des élèves déserteront l'enseignement classique et se contenteront du moindre effort pour arriver aux études médicales et juridiques. Les doyens des Facultés s'élèvent contre cette égalité et considèrent comme nécessaires une culture générale et des études littéraires complètes telles qu'on les fait aujourd'hui,

M. le Président. Avez-vous constaté une baisse des études scientifiques?

M. Ducatel. Une baisse? oui; cependant cette décadence n'est pas considérable; elle tient surtout à ce que, dans l'examen de rhétorique, à l'écrit, il n'y a pas du tout de sciences; de sorte que beaucoup d'élèves, préoccupés surtout de réussir en version latine et en discours français, laissent de côté les mathématiques et arrivent en élémentaires très ignorants; ils ont tout à apprendre. Il y a donc là une cause de diminution de la valeur des études, mais elle n'est pas considérable.

M. le Président. Vous ne croyez pas qu'il faille rétablir la bifurcation après la seconde?

M. Ducatel. Peut-être serait-elle nécessaire pour les élèves qui sont en retard, soit pour raisons de santé, soit pour raisons de famille. Mais, au point de vue général des études, je ne la crois pas nécessaire. On peut faire ses classes jusqu'à la rhétorique inclusivement et devenir un bon élève de mathématiques élémentaires, fort capable d'aborder avec succès les carrières scientifiques; la difficulté pour quelques-uns est parfois dans la limite d'âge pour le concours des écoles.

On a résolu, à Condorcet, le problème qui consiste à permettre de faire en même temps la philosophie et les mathématiques élémentaires, afin de profiter des points d'avance accordés aux candidats à l'École polytechnique qui ont le baccalauréat de philosophie. Généralement les élèves de mathématiques qui se présentent à la fois aux deux baccalauréats réussissent bien au baccalauréat de philosophie, c'est même l'objet de réclamations de professeurs de certaines Facultés des lettres.

A l'examen de philosophie, les candidats ont une dissertation philsophique et une composition de sciences pour laquelle ils peuvent choisir soit les mathématiques, soit la physique ou les sciences naturelles. S'ils choisissent les mathématiques, ils ont à démontrer un théorème de géométrie ou à résoudre une question d'algèbre très simple, ils ont même à choisir parmi trois sujets; le dernier des élèves d'une classe de mathématiques élémentaires peut se tirer de l'épreuve et avoir 16 ou 17; comme il faut 20 en tout pour être admissible, avec la composition de philosophie la plus médiocre, ils réussissent. Si bien que ceux qui ont travaillé sortent avec leurs deux diplômes.

M. Marc-Sauzet. C'est peut-être que votre enseignement est philosophique en même temps que scientifique.

M. Ducatel. Je vous remercie de cette appréciation de mon enseignement; mais la raison du succès de ces élèves est surtout celle que j'ai indiquée.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Ducatel, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Bloume, vous êtes professeur de mathématiques au lycée Janson-de-Sailly. Vous avez demandé à être entendu par la Commission.

M. Bloume. Sur un point particulier seulement, monsieur le Président, sur la question du baccalauréat. Je ne veux pas revenir sur les critiques dirigées contre le baccalauréat, elles sont justifiées, et le baccalauréat me semble devoir être condamné. Mais on s'est beaucoup élevé contre le certificat d'études que quelques-uns prétendent lui substituer, surtout à cause de la manière de le décerner, dans l'établissement même. Je m'associe à ces critiques.

Je voudrais reprendre l'universalité des connaissances qu'on peut inculquer aux jeunes gens.

M. le Président. C'est beaucoup.

M. Bloume. Il s'agit de savoir ce que les enfants ont retenu de ces connaissances. Le meilleur moyen n'est pas de faire un examen unique qui exige un effort extrême. Le baccalauréat qu'on passe à la fin de la classe de mathématiques élémentaires porte sur l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, la mécanique, la géométrie descriptive, la cosmographie, la physique, qui se décompose en pesanteur, hydrostatique, chaleur, électricité, acoustique, optique; la chimie, la philo-

sophie, l'histoire de 1789 à nos jours. C'est du surmenage.

On devrait subdiviser l'année scolaire en plusieurs périodes à déterminer, à la fin desquelles serait placé un examen sur les parties de ce programme ; on remplacerait le baccalauréat unique par une dizaine d'examens, ou plus, s'il le faut.

M. le Président. C'est une idée toute personnelle ; elle n'est peut-être pas tout à fait mûre pour la discussion parlementaire.

M. Bloume. Permettez-moi de la développer en quelques mots.

Il semble impossible de trouver le nombre d'examinateurs suffisant, or ce régime existe déjà. Il y a des examens imposés aux élèves qui se préparent aux grandes écoles. On leur fait subir des interrogations hebdomadaires, pour lesquelles on trouve des examinateurs très nombreux.

M. le Président. Il ne s'agit que de la préparation aux grandes écoles, qui est centralisée dans les grandes villes, mais on ne peut organiser ce système dans tous les lycées et collèges.

M. Bloume. On pourrait avoir une commission d'examinateurs qui déléguerait un de ses membres, sur la demande d'un chef d'établissement, pour faire subir l'examen à 6 ou 8 élèves désignés ; de mois en mois l'examen recommencerait, et, à la fin de l'année on aurait une moyenne de la valeur du candidat. L'examen ainsi conçu me paraît présenter une garantie supérieure à l'examen actuel. Je prétends qu'il ne faut pas demander à un jeune homme un effort considérable à un moment donné, car on arrive ainsi, pendant le mois de juillet, à ce qu'on peut appeler la fièvre des examens. Il faudrait, au lieu de faire de l'état d'examen un état exceptionnel, en faire un état normal.

M. Marc Sauzet. L'état de fièvre serait le même.

M. Jacques Piou. Ce serait un état chronique.

M. Bloume. Le jeune homme s'habituerait à cet état, et la fièvre disparaîtrait. Dans les classes où il y a des interrogations, le jeune homme arrive, chaque semaine, devant l'interrogateur, je ne dis pas sans émotion, mais sans appréhension. Il faudrait que les élèves n'eussent pas la crainte de l'examen, que cet examen fût réellement la constatation de leurs efforts.

M. le Président. Vous pourriez faire une note que nous examinerions. Nous ne pouvons pas, dans une discussion orale, entrer dans tous les détails d'une idée qui n'est pas encore prise en considération.

M. Bloume. Je reconnais en effet qu'il est préférable que j'indique dans une note les défauts des examens actuels auxquels je je pense pouvoir remédier. Le système que je propose ne peut présenter d'intérêt qu'en prouvant la possibilité de le mettre en pratique et ses avantages au point de vue pédagogique et national. Plus de souplesse dans l'organisme et plus de liberté dans l'action du corps enseignant, jointes à une étude plus sûre des besoins de la société moderne. En voici, d'ailleurs, un exposé sommaire.

Système des examens par unités.

Supposons que l'ensemble des connaissances enseignées actuellement soit divisé en « unités » ou parties telles qu'un examinateur expérimenté puisse facilement en une demi-heure se faire sur chacune d'elles, une opinion au sujet d'un candidat. Par exemple, l'arithmétique théorique remplirait cette condition. En une demi-heure, quatre ou cinq questions peuvent être posées sur les divers chapitres et permettre de se former un jugement assez précis. Cette durée constitue une moyenne suffisante, la dépasser présenterait des inconvénients. Une telle division des matières de l'enseignement en unités d'examen serait facile à faire, et j'entends y faire entrer non seulement les sciences, la littérature, l'histoire, les langues qui forment actuellement le fonds de nos baccalauréats et examens, mais tout ce qui s'enseigne, aussi bien au point de vue pratique que théorique; comptabilité, dessin, oserai-je ajouter les beaux-arts, qui sont enseignés dans quelques écoles privées; la pratique du système nous réserverait sur ce point bien des surprises.

Supposons encore que toutes les unités résultant de cette division soient numérotées, ou désignées par des lettres, groupées par sections, etc., et que A1, A2... B1 — B2.., soient les différents articles ainsi créés et portés à la connaissance du public dans chaque mairie. Supposons, d'autre part, qu'au chef-lieu de

chaque université soit créée une commission d'examinateurs aussi nombreuse que possible. On les choisirait, pour la littérature, soit à la Faculté, soit dans l'enseignement secondaire universitaire ou libre; pour les sciences, on aurait recours à la même source ou à d'anciens professeurs en retraite ou à des savants, mais en leur demandant quelques-unes des qualités des professionnels, et de même pour toutes les branches des diverses sections.

L'essentiel serait de réunir le nombre à la qualité des examinateurs. Ils se tiendraient à la disposition du Président de la Commission dans la semaine qui suivrait une convocation à des jours et heures déterminés. Ils auraient un jour pour les déplacements de quelque importance et pour le reste de la semaine pourraient accorder les interrogations au chef-lieu avec les exigences de leur profession. Des honoraires étant attribués à chaque examen, avec indemnités en cas de déplacements, le recrutement des examinateurs ne serait pas plus difficile que celui des interrogateurs de nos lycées.

Dans ces conditions, au lieu de passer un examen en une seule fois, le candidat le partagerait suivant les articles désignés précédemment, le décomposerait en plusieurs unités. Ainsi le baccalauréat classique lettres mathématiques, pourrait se décomposer en une vingtaine d'articles. Plaçons-nous maintenant dans les circonstances les moins commodes, soit dans un petit collège à 30 kilomètres du chef-lieu; admettons que le principal a dix élèves dans une classe de mathématiques élémentaires désirant subir les examens du baccalauréat classique. Il divise leur travail de façon qu'à un moment donné, ils puissent subir l'examen d'arithmétique; il transmet alors leur demande manuscrite au chef-lieu, avec visa de la mairie; le Président de la Commission délègue un examinateur dans la localité; celui-ci inscrit sur la feuille le programme de l'interrogation, les questions posées, contrôle l'identité de l'élève par son écriture et sa signature, porte la feuille à la mairie qui légalise l'examen et remet la feuille au candidat. Il est indispensable, d'ailleurs, au point de vue des garanties, de laisser ignorer à l'élève qui sera son examinateur, et à celui-ci quelle est l'origine du candidat, afin de fermer la porte au favoritisme.

Un tel résultat peut s'obtenir aussi bien que dans les autres services de surveillance dirigés par l'État. L'examinateur devrait en outre avoir un local pour examens installé sur un terrain neutre, à la mairie par exemple.

Voici donc notre candidat en possession d'une feuille constatant qu'il a obtenu la note 13 sur 20, par exemple, en arithmétique. Il se met alors au travail pour préparer la géométrie, puis l'algèbre, etc., et successivement tous les articles dudit baccalauréat. A la fin de l'année scolaire, si la moyenne n'est pas suffisante pour avoir le diplôme; s'il n'a obtenu, par exemple, que 7 en géométrie descriptive, il passera un nouvel examen sur cette partie faible seulement et non sur l'ensemble et avec quelques efforts, il arrivera à la moyenne désirée. Il ne sera pas ajourné à une autre session, il pourra, dans un court délai, regagner le temps perdu. Et s'il a été malade dans le courant de l'année ou s'il a été paresseux, ou si quelque contre-temps l'a empêché de subir tous les examens, il aura pu néanmoins en passer plusieurs et choisir même ceux qui lui sont le plus favorables. Les élèves les plus forts pourront passer avec succès tous leurs examens; la moyenne aura quelques notes inférieures, mais l'ensemble sera satisfaisant; les élèves faibles pourront ne pas subir tous les examens, mais réunir leurs efforts sur les deux tiers seulement avec le sentiment que, petit à petit, ils se rapprochent du but et qu'ils travaillent à coup sûr; ils combineront à leur aise leur plan de travail, et, une fois leur responsabilité engagée, ayant mesuré l'effort à leurs forces et à la difficulté du but, ils mettront d'autant plus d'amour-propre à triompher.

M. le Président. En ce qui concerne l'enseignement scientifique quelle est votre impression?

M. Bloume. Tel qu'il est donné dans les lycées, il me paraît très bon.

M. le Président. Avez-vous constaté une baisse dans le niveau des études?

M. Bloume. Les élèves qui viennent de rhétorique sont momentanément faibles et insuffisamment préparés, mais, au bout de quelque temps, quand ils ont reçu les éléments du calcul algébrique auquel ils ne sont pas habitués, ils reprennent le dessus et appliquent leurs qualités de raisonnement qui sont développées dans les classes de lettres.

M. le Président. Avez-vous eu quelques élèves de l'enseignement moderne ?

M. Bloume. Généralement ils vont dans la classe de première sciences qui correspond à la classe de mathématiques élémentaires. Le proviseur s'arrange pour les y faire passer. Cependant quelques-uns sont venus dans ma classe.

M. le Président. Le proviseur tient à nourrir sa classe de première sciences. Quelle différence y a-t-il entre le programme de cette classe et le programme de la classe de mathématiques élémentaires ?

M. Bloume. Il y a très peu de différence. On donne en première sciences quelques notions de mécanique et de géométrie analytique qui les mettent en assez bonne posture pour se préparer à l'École centrale.

M. le Président. Y a-t-il des élèves de l'enseignement classique qui vont en première sciences pour profiter de cette préparation à l'École centrale ?

M. Bloume. Je n'en ai jamais vu.

M. le Président. La classe de première sciences, sauf cette nuance, fait un peu double emploi avec celle de mathématiques élémentaires ?

M. Bloume. Absolument. Un élève de seconde moderne venant dans ma classe n'est pas dépaysé.

M. le Président. Au point de vue de la culture générale, que constatez-vous chez ces jeunes gens ?

M. Bloume. Les élèves de l'enseignement classique sont meilleurs, mais il faut attribuer cela à la sélection qui se fait ; les meilleurs élèves vont dans l'enseignement classique. Mais l'enseignement moderne peut donner de très bons résultats. J'indiquerai dans ma note la nécessité de supprimer la rivalité entre les deux enseignements et comment on y arriverait à l'aide du nouveau système d'examens que j'ai proposé sous le nom d'examens « par unités ».

M. Gervais. Ce serait une monnaie de baccalauréat.

M. Bloume. Avec laquelle on pourrait réaliser des trésors.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Bloume, de votre déposition.

M. le Président. M. Pouthier, vous êtes professeur de mathématiques au lycée Voltaire. Voulez-vous vous expliquer devant la Commission ?

M. Pouthier. Je serai très bref.

Au sujet de l'autonomie des lycées, je me range à l'avis de mes collègues, il faudrait plus de variété et d'autonomie.

Pour les réunions de professeurs, il en est de même ; telles qu'elles, elles ne signifient rien ; nous ne savons jamais assez à l'avance ce qu'on nous demandera. J'ai fait plusieurs fois observer qu'il était inutile de me demander mon avis, puisque je n'étais pas libre de donner celui que je trouvais préférable.

Au point de vue de l'internat, le mal vient des grands internats. C'est à eux qu'on est obligé d'attribuer ce régime de punitions et de récompenses, qui est absurde. On peut obtenir une discipline très sérieuse, une autorité morale très réelle sans punitions ni récompenses ; l'élève est ainsi un peu plus renseigné sur la valeur morale de ses actions. Avec le système des punitions, il s'imagine facilement qu'il peut payer une action qui a semblé mauvaise. On peut arriver à une discipline très complète, même hors de la présence du maître, avec un régime différent. C'est, à mon avis, le grand internat qui est le coupable.

M. Jacques Piou. Pourquoi ?

M. Pouthier. Parce qu'on ne peut séparer l'éducation de l'instruction et que l'internat fractionné permet l'éducation morale de l'élève, au lieu que l'établissement trop nombreux, avec le peu de moyens dont on dispose, empêche ceux qui sont chargés de la discipline intérieure de s'occuper de cette éducation d'une manière profitable ; quand on n'a à s'occuper que de l'éducation de sept ou huit jeunes gens, on peut y arriver.

En ce qui nous concerne, dans les sciences, nous sommes obligés de nous occuper de cinq ou six classes différentes. Il serait préférable dans ce cas que la même classe fût laissée toujours à un même professeur de sciences.

Je ne crois pas que les programmes de mathématiques dans les classes de lettres soient trop chargés. On peut arriver à la rhétorique avec des élèves ayant fait des études de mathématiques dans un sens large et avec l'esprit scientifique, ce qui doit être le but qu'on se

propose. On y arrive facilement avec une méthode unique, mais il faudrait pour cela que les élèves ne fussent pas toujours avec des hommes nouveaux. J'ai eu les mêmes élèves depuis la quatrième jusqu'à la rhétorique; j'ai obtenu des résultats très réels. On ne voit les élèves de lettres que deux ou trois heures par semaine; si l'on change tous les ans le professeur, c'est un changement de méthode, c'est du temps perdu.

M. le Président. L'enseignement moderne est développé au lycée Voltaire?

M. Pouthier. Il est développé. J'ai toujours eu en même temps des élèves de l'enseignement classique et des élèves de l'enseignement moderne. Mon opinion est que l'enseignement moderne n'est réellement et absolument fait nulle part; c'est une sorte de contrefaçon de l'enseignement classique.

M. le Président. Le proviseur nous a dit qu'il donnait de bons résultats.

M. Pouthier. Oui. Mais on ne fait pas encore franchement de l'enseignement moderne. Pour la partie littéraire, qui est la plus importante, qui a un programme admirable, c'est le plus souvent un professeur de l'enseignement classique qui y passe sans avoir mûri les questions, sans avoir de goût prédominant pour cet enseignement.

M. le Président. Le personnel approprié fait défaut?

M. Pouthier. Je ne sais. Quant à la comparaison entre les élèves des deux enseignements, tout ce qu'on peut dire, c'est qu'à égalité d'intelligence, l'élève de l'enseignement moderne a davantage le sentiment de l'effort, il sait mieux écouter.

M. le Président. A quoi cela tient-il? à l'origine des élèves?

M. Pouthier. Surtout à ce que, dans le programme tel qu'il est conçu, on apprend davantage les choses pour les savoir; ce sont des études plus positives.

M. le Président. La proportion des élèves sortant de l'école primaire n'est-elle pas plus considérable dans l'enseignement moderne?

M. Pouthier. Je crois qu'elle l'est. Pour finir avec cette question, on ne pourra pas établir un rapport exact entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, tant qu'on ne laissera pas les élèves se diriger absolument du côté qu'ils désirent. Si un élève est intelligent, on lui prône *a priori* l'enseignement classique. La sélection s'est ainsi établie; on ignore les résultats qui se produiraient si elle n'existait pas.

M. le Président. Mais il faudrait au moins que l'enseignement moderne fût partout bien établi.

M. Pouthier. C'est encore un peu hésitant. Nous n'avons pas d'instructions bien délimitées; chacun suit un peu la route qui lui paraît la meilleure.

M. le Président. Vous inclineriez à penser qu'il faut donner l'égalité de sanctions pour faire l'essai complet?

M. Pouthier. Absolument. Même, si l'on prend, par exemple, les études de médecine, l'élève de l'enseignement moderne a sur celui de l'enseignement classique cette supériorité énorme qu'il a fait de la chimie pratique, au laboratoire; or cette science est sacrifiée dans les études littéraires.

On oublie toujours que les élèves de l'enseignement moderne qui auraient bien suivi leur programme auraient une éducation littéraire admirable. Mais on est encombré d'élèves insuffisants; le professeur est obligé de baisser perpétuellement le ton. Le remède est simple: c'est l'examen de passage.

M. le Président. Il est simple sur le papier.

M. Pouthier. Cela est vrai; d'ailleurs, il faut un certain tempérament, une certaine largeur d'idées. On ne peut pas désirer que tous les élèves d'une classe soient remarquables; on doit admettre qu'il y ait un commencement et une fin dans une classe.

J'ai indiqué, dans ma déposition écrite, que je préférais voir les élèves n'entrer au lycée qu'après avoir reçu l'enseignement primaire. A Charlemagne comme à Voltaire, j'ai constaté que les bons élèves de l'enseignement primaire ont une réelle supériorité.

Enfin, une des principales questions est celle de l'enseignement du dessin. On en fait une pure question d'art; c'est un tort, on doit le considérer comme un métier qui s'apprend. Les hommes qui ont conçu le programme de dessin de l'enseignement moderne ont eu des idées excellentes au point de vue pédagogique. Les élèves doivent venir au cours de géométrie descriptive après quatre années de dessin fait intuitivement, sans théorie; si les élèves ont fait ces quatre années de dessin purement intuitif, le jour où l'on aborde le cours de

géométrie descriptive, on obtient très vite des résultats.

De plus, cette habitude du dessin oblige les élèves à la précision et surtout à l'esprit d'analyse qui est la base de notre enseignement scientifique.

M. le Président. L'enseignement de dessin est-il bien donné?

M. Pouthier. Il est mal donné, à cause de bien des préjugés, surtout à cause de l'absence de modèles et de méthode. Logiquement, le professeur de mathématiques devrait enseigner le dessin à ses élèves, puisque c'est un dessin géométrique, mais on croit qu'il faut des dispositions spéciales pour enseigner ce dessin; c'est la division du travail qu'on pousse tellement loin que les élèves sont ahuris. Un élève de l'enseignement moderne a jusqu'à huit professeurs, il devrait en avoir deux, — mettons trois, à cause des langues vivantes, — un suffirait pour les sciences, mathématiques, physique, géographie physique même.

M. le Président. Il faudrait une agrégation spéciale?

M. Pouthier. Nullement, puisque, pour se présenter à l'agrégation des sciences mathématiques, il faut avoir la licence physique.

M. le Président. Vous trouvez qu'il y a trop de spécialités?

M. Pouthier. Nous ne nous connaissons pas.

Il ne faut pas nous en vouloir. Comment pourrais-je connaître mes collègues et m'entendre avec eux pour la direction de nos élèves?

Si nous étions deux ou trois par classe, nous pourrions mieux les diriger. En Allemagne, les élèves sont confiés à un groupe de professeurs qui ne se renouvellent pas, qui conservent les élèves pendant tout le cycle d'études. Ces hommes sont peu nombreux, ils vivent ensemble, les élèves vivent avec eux, il n'y a ni internat ni questions de discipline. Les études sont sérieuses.

M. le Président. Croyez-vous que dans notre pays beaucoup de professeurs consentiraient à procéder ainsi?

M. Pouthier. Beaucoup parmi les jeunes sont de cet avis.

M. le Président. N'y a-t-il pas un préjugé invétéré, à savoir que l'enseignement est une fonction noble, la maîtrise d'études une fonction plus humble et que tous les deux doivent rester distincts?

M. Pouthier. Je crois que, au moins les plus jeunes professeurs, sont de l'avis que j'exprime.

M. le Président. Vous croyez que les jeunes gens qui sortent tout frais émoulus de l'agrégation sont de cet avis. Avez-vous fait un plébiscite?

M. Pouthier. J'ai causé avec beaucoup de mes collègues qui partagent cette manière de voir.

J'ai été répétiteur, je n'ai jamais manqué de considération, ni souffert de manque de confort; j'ai souffert du manque d'heures de travail, mais la situation a été modifiée.

M. le Président. Vous considérez que c'est une mauvaise chose que de faire du répétitorat une carrière sans issue?

M. Pouthier. Je voudrais qu'il n'y eût plus du tout de répétiteurs, excepté pour les petites transmissions d'élèves d'un professeur à l'autre.

M. le Président. N'a-t-on pas écrit, dans un décret toujours en vigueur, que les fonctions de répétiteurs peuvent être confiées à des professeurs moyennant quelques avantages?

M. Pouthier. Je ne sais pas; en tous cas, ce serait une excellente chose.

D'ailleurs, il existe une loi qui exige que les professeurs aient fait un stage avant d'occuper leurs postes définitifs; mais cette loi n'est jamais appliquée, on la tourne en accomplissant un semblant de stage. L'élève de l'École normale vient passer une huitaine de jours dans une classe avec d'anciens camarades et je n'insiste pas sur ce qui peut s'y passer.

Il est très fâcheux qu'on ait aboli le stage de deux ans, parce que des hommes jeunes qui auraient reconnu qu'ils ne sont pas faits pour l'enseignement, auraient eu encore le temps de retourner en arrière. A l'heure qu'il est, au contraire, des professeurs d'une très haute valeur intellectuelle peuvent être absolument le jouet des enfants; parce qu'ils n'ont pas le don de l'autorité et ne savent pas l'imposer.

S'ils avaient été tenus de faire un stage, ou bien ils auraient acquis la qualité qui leur manquait, ou bien ils se seraient dirigés vers une autre carrière, alors que l'âge le leur permettait.

Telles sont, messieurs, les observations que je désirais vous présenter.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Pouthier, de votre déposition.

Déposition de M. CLAIRIN.

M. le Président. Monsieur Clairin, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, pour la grammaire. Vous êtes professeur au lycée Montaigne.

Nous avons déjà entendu beaucoup de vos collègues; sur quels points désirez-vous vous expliquer?

M. Clairin. Si vous le voulez bien, je passerai très rapidement sur les points qui ont déjà été traités par mes collègues, et je me réserverai pour trois ou quatre points.

M. le Président. Voulez-vous nous les indiquer, monsieur Clairin?

M. Clairin. C'est d'abord la question de l'administration et des assemblées de professeurs, puis celle des répétiteurs et de l'enseignement classique. Sur ces derniers points, je me sépare un peu, je crois, de mes collègues.

Je ne parlerai pas des statistiques qui n'existent nulle part, on en a suffisamment parlé.

En outre, tous mes collègues sont unanimes pour demander, quelles que soient les réformes entreprises, qu'on agisse avec prudence et qu'on ne commence pas par tout bouleverser pour avoir à tout reconstituer immédiatement après.

J'arrive à la question des proviseurs, — je suis l'ordre du questionnaire.

Je trouve que le choix des proviseurs et des principaux est encore très défectueux.

En 1880, M. Barthélemy Saint-Hilaire avait obtenu que la loi refusât aux proviseurs et aux censeurs non agrégés le droit d'être éligibles et même électeurs au Conseil supérieur.

Il espérait ainsi attirer un plus grand nombre d'agrégés dans ces fonctions; le succès de cette mesure fut assez médiocre, car je vois, dans la statistique de 1887, que la proportion des proviseurs agrégés n'atteint pas encore 5 0/0.

M. le Président. C'est déjà un peu loin.

M. Clairin. Il n'existe pas de statistique plus récente et je suis obligé de m'appuyer sur celle de 1887.

Pour les principaux, la proportion des licenciés varie, à la même époque, entre un quart et un cinquième.

A mon avis, il est très dangereux de confier à un homme des fonctions qu'il n'a pas les qualités nécessaires pour bien exercer. Un chef de maison doit d'abord être maître de son personnel : il lui faut pour cela une autorité morale, qui lui fera défaut s'il a moins de grades, de titres, de valeur universitaire que ses subordonnés. C'est ainsi que des difficultés naissent dans un établissement, d'où résulte une mauvaise administration.

Il faut que le proviseur s'impose par ses titres; ensuite, si le proviseur qui a des grades ne réussit pas, il ne doit pas être maintenu à la direction d'un lycée; il n'y a pas de déshonneur pour lui à rentrer dans le rang.

Le chassé-croisé de proviseurs d'un bout de la France à l'autre, les uns ayant la spécialité de couler les maisons, que les autres sont chargés de remonter, a fait un mal énorme.

Il y a déjà beaucoup de bons proviseurs.

Ainsi, pour n'en citer que quelques-uns, le proviseur du lycée de Nancy, longtemps professeur au lycée de cette ville, et bien connu de tout son personnel, a été bien choisi pour diriger ce grand lycée.

Ainsi encore, mon ancien collègue au Conseil supérieur, actuellement proviseur du lycée de Toulon. Voilà un homme qui a vécu longtemps dans le pays, qui a été dix ans professeur au lycée de Toulon, qui a professé avec un grand succès à Marseille. Revenu à Toulon, il dirige bien son lycée, sans laisser faiblir la discipline, et établit sans peine son autorité sur le personnel.

Un proviseur a aussi affaire avec les fa-

milles : si celles-ci voient dans un lycée passer en quelques années trois, quatre, cinq proviseurs, elles n'ont plus confiance dans l'établissement.

On ne s'imagine pas l'influence que pourrait acquérir un bon proviseur restant indéfiniment à la tête du même lycée. Même un bon professeur, qui séjourne longtemps dans une ville, arrive à jouir d'une très grande considération; pour le proviseur, le résultat serait incalculable.

Je voudrais donc qu'on fît aux proviseurs une position très belle et très forte, qu'on les payât davantage ; car il y a là aussi une question d'argent. Il faut attirer au provisorat les professeurs les plus éminents; il n'est pas bon que la vocation d'administrateur ait pour cause un mauvais état de santé ou le désir d'augmenter une pension de retraite.

Une fois nommé dans une ville déterminée, un proviseur ne devrait quitter son lycée que pour les raisons les plus graves.

Si un proviseur éminent est dans un état de santé qui ne lui permet plus de diriger une maison fatigante, on pourrait lui donner la direction d'un établissement moins pénible. Mais il est très mauvais qu'un proviseur soit envoyé d'un bout de la France à l'autre pour diriger des maisons qu'il ne connaît pas.

Un proviseur, même distingué, peut, s'il ne connaît pas le pays, se tromper, commettre une maladresse et, en fin de compte, c'est le lycée et l'enseignement secondaire qui en subissent les conséquences.

Il serait également nécessaire, à mon avis, de débarrasser un peu le proviseur de la tutelle qui pèse sur lui, tutelle administrative, pédagogique et financière, tout à fait exagérée. Je ne sais pas si MM. les proviseurs que vous avez entendus vous ont donné le nombre des circulaires qu'ils reçoivent dans le cours d'une année ; je crois bien que ce nombre est supérieur à celui des jours de l'année. Ils ne peuvent pas remuer un doigt sans en avoir reçu l'ordre ou l'autorisation du Ministre ou du recteur.

Pour ce qui est des assemblées de professeurs, j'ai entendu bien des collègues regretter qu'elles aient donné peu de résultats. Comment en serait-il autrement ? Lorsque ces assemblées discutent des questions pédagogiques qui intéressent les professeurs, qui sont de leur compétence, et lorsqu'elles émettent des vœux, l'Administration, à laquelle ces vœux sont renvoyés, n'y répond pas toujours et les professeurs se dégoûtent de travailler inutilement.

J'ai été, pendant plusieurs années, secrétaire de l'assemblée des professeurs du lycée Louis-le-Grand; les procès-verbaux étaient adressés à l'administration; on y répondait quelquefois d'une façon décourageante.

Lorsque le petit lycée Louis-le-Grand a été bâti, nous avons tout de suite signalé certains vices dans l'aménagement intérieur afin qu'on ne commît pas les mêmes fautes dans d'autres constructions et qu'on les réparât là où elles avaient été commises. Je veux parler notamment de la mauvaise disposition des classes où la chaire est placée dans un coin, de façon que le professeur n'a pas ses élèves en face de lui et se fait entendre un peu difficilement. On nous a répondu que cela ne nous regardait pas, que cela concernait uniquement les architectes; et, dans la commission des architectes il n'y a pas un professeur.

L'administration a montré trop de défiance aux assemblées de professeurs; je vous en apporte, aujourd'hui même, un exemple.

Voici un document que je suis chargé de vous remettre, monsieur le Président.

Les professeurs du lycée de X... ont constitué une association, comme beaucoup de leurs collègues; cette association existe légalement, elle est reconnue et ses statuts portent qu'elle peut correspondre avec l'administration.

Ces professeurs ont étudié le questionnaire un peu rapidement, comme ils le disent eux-mêmes, et ils ont voulu faire parvenir le résultat de leur discussion à la Commission par la voie hiérarchique. Ils ont remis le texte de leur délibération au proviseur du lycée, qui l'a transmis au recteur ; mais le recteur le leur a renvoyé, disant qu'il n'avait pas qualité pour le recevoir.

Comme, d'après les statuts de leur association, ces professeurs peuvent correspondre avec les membres du Conseil supérieur, ils m'ont adressé le texte de leur délibération et c'est ainsi que j'ai reçu cette réponse au questionnaire que je viens de vous remettre, monsieur le Président.

Ce simple fait peut aider à comprendre pourquoi les assemblées de professeurs n'ont pas donné les résultats qu'on pouvait en attendre.

Pour ce qui est des conseils de discipline, M. Mangin en a parlé avec beaucoup de compétence et je ne reviendrai pas sur ce sujet.

Pour les conseils dont parle le questionnaire et qu'on voudrait établir à côté de chaque lycée...

M. le Président. Ce serait surtout les bureaux d'administration qu'il s'agirait d'élargir.

M. Clairin. Nous avons pensé, quand nous avons discuté le questionnaire entre membres du Conseil supérieur appartenant à l'enseignement secondaire, qu'il faudrait, si on établit ces conseils, agir avec une grande prudence, parce qu'il se produirait probablement beaucoup d'abus, si on laissait trop de personnes étrangères à l'enseignement intervenir dans l'administration d'un établissement.

Il serait certainement très bon que ces conseils comprissent quelques personnes étrangères à l'administration. Nous étions d'avis qu'on pourrait y faire entrer deux anciens élèves, choisis dans les associations, deux pères de famille, deux conseillers municipaux ou généraux, mais à condition de limiter étroitement les attributions de ces assemblées aux questions d'amélioration matérielle, à l'organisation des sports, des enseignements spéciaux, à l'attribution de prix spéciaux, à la fondation de patronages pour les élèves qui sortent du collège ou du lycée; enfin ces conseils pourraient chercher à établir ce courant d'opinion favorable, qui fait généralement défaut, autour de nos établissements d'enseignement secondaire.

Je voudrais aussi que ces conseils eussent le droit d'émettre des vœux, qui devraient toujours recevoir une réponse.

Pour ce qui est de l'internat, il a été fait, vous le savez, de très grandes maladresses; ce ne sont pas les professeurs qui sont responsables du discrédit qui a été jeté sur cette institution. Quand un Ministre de l'Instruction publique dit lui-même que « l'internat est une institution condamnée », il est dur d'essayer ensuite de le relever. Ces paroles ont été prononcées officiellement, elles ont été publiées par le bulletin du Ministère de l'instruction publique. Tout ce qui est imprimé dans un recueil officiel est lu, et ne croyez-vous pas qu'une foule de personnes aient pu dire : « Comment, on prétend que l'internat est une bonne chose! Mais voyez donc ce qu'un Ministre de l'Instruction publique en dit lui-même ».

Tous ces arguments sont repris dans les revues et exploités par nos adversaires.

L'internat est indispensable dans un pays comme la France, où les fortunes sont moyennes et où il est nécessaire que l'instruction soit donnée à bon marché. Plusieurs députés ont demandé que le prix de l'enseignement secondaire fût réduit; il est évidemment très cher par comparaison avec l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire, qui sont gratuits en réalité.

Il serait très facile d'améliorer un peu l'internat; rien ne s'y oppose. Déjà à l'ancien collège Rollin, rue des Postes, tous les élèves avaient une chambrette pour coucher.

M. le Président. Ils l'ont encore.

M. Clairin. Je ne le savais pas.

M. le Président. J'ai visité l'établissement. Seulement l'internat y est en décadence.

M. Clairin. La surveillance est très facile, dans ces conditions, et la dépense d'installation serait minime. On pourrait avoir, comme à l'École normale, des dortoirs divisés par de simples cloisons de bois.

Pour la collaboration des professeurs à l'éducation, la question ne se poserait peut-être pas s'il n'existait que l'enseignement classique. Dans cet enseignement, en effet, l'éducation ne se sépare pas de l'instruction, et une classe bien faite profite autant à l'éducation qu'au développement intellectuel.

M. le Président. Vous ne pensez pas, comme vos collègues précédents, que le professeur pourrait, après sa classe, rester au lycée pour faire les fonctions d'éducateur?

M. Clairin. Ce serait possible; mais je redoute toujours ce qui peut amener du désordre dans une maison. Si l'étude, au lieu d'être recueillie, était à tout instant troublée par des visiteurs, même professeurs, il y aurait forcément un peu de flottement, de va-et-vient, de désordre.

Je me demande alors où se trouverait la responsabilité. Je crains qu'on ne rende la situation du répétiteur très difficile; il vaut mieux éviter ce qui peut nuire à son autorité, et ne pas chercher à diminuer moralement sa situation.

Je ne verrais pas, sans inquiétude, cette innovation, je ne le cache pas.

Pour les relations avec les familles, nous en

avons avec toutes celles qui le désirent. Personnellement, je suis en relations plus ou moins suivies avec les deux tiers des familles de mes élèves, soit chez moi, soit au lycée, soit par correspondance.

Les professeurs ne peuvent pas garder les externes au delà du temps de la classe ; et il m'est arrivé quelquefois de n'avoir que des externes dans ma classe.

Si l'éducation laisse à désirer chez certains élèves, il faut en imputer la faute à leurs familles et non au lycée.

Beaucoup de familles — on doit le reconnaître — élèvent singulièrement leurs enfants; si ces derniers étaient complètement internes, ils seraient certainement mieux élevés que chez leurs parents.

Permettez-moi de vous citer des faits. Il y a peu de temps, j'avais, parmi mes élèves, un enfant dont la famille recevait beaucoup, et allait beaucoup dans le monde. L'enfant, rentrant du lycée le soir, ne trouvait souvent ni son père ni sa mère et il était abandonné aux domestiques.

M. le Président. Cela se passe ainsi à Paris surtout.

M. Clairin. En province également.

Donc l'élève en question restait le plus souvent sans aucune surveillance chez ses parents. Il n'était pas trop mécontent non plus de revenir du lycée avec de mauvaises notes, parce que, dans ce cas, s'il y avait réception chez ses parents, on l'envoyait vers les domestiques. Il jouissait là d'une liberté absolue et il pouvait même faire des excès de boisson. Dira-t-on que c'est le lycée qui était responsable de cette éducation?

M. le Président. Ce sont-là des exceptions, monsieur Clairin.

Vous n'allez pas jusqu'à rendre l'internat obligatoire?

M. Clairin. Non, mais on déprécie tant l'internat...

M. le Président. Chacun a sa responsabilité.

M. Clairin. C'est pourquoi il ne faut pas rendre uniquement l'internat coupable de l'éducation défectueuse de certains enfants; il faut en imputer aussi la faute aux familles.

Un enfant bien élevé chez ses parents, restera bien élevé lorsqu'il sera interne. Bien plus, je prétends que l'enfant, dont l'éducation laissait à désirer à son entrée au lycée comme pensionnaire, sortira souvent de l'internat mieux élevé qu'auparavant.

Il est juste aussi de dire que les professeurs d'aujourd'hui valent peut-être encore mieux que ceux d'autrefois.

Le type du vieux professeur, du donneur de pensums, tend à disparaître. De même, se raréfie tous les jours le professeur amateur — vieux ou jeune. — Il ne faudrait pas remonter bien loin dans le passé pour pouvoir citer, même à Paris, certains amateurs qui faisaient leur métier souvent d'une manière un peu trop facile. Aujourd'hui, je suis très heureux de voir que presque tous nos jeunes collègues sont pleins du désir de bien faire et apportent d'excellentes dispositions à l'exercice de leur profession.

J'arrive maintenant à la question des répétiteurs, qui est extrêmement grave, comme vous le savez.

Sur cette question, il existe un rapport assez long au Ministère. On devait s'occuper de la situation des répétiteurs au Conseil supérieur à la session de juillet 1898; mais le rapport n'a pas été discuté, parce que M. Bourgeois a, sinon retiré, du moins ajourné le projet de décret relatif aux répétiteurs.

La situation des répétiteurs est évidemment mauvaise. On leur a fait des promesses et on n'a pas pu les tenir; de plus il y a, pour leur situation, opposition entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire.

Il y a là une anomalie que je tiens à signaler : l'enseignement supérieur ne voit, dans le répétiteur, que l'auditeur des cours de Faculté; et nous, nous voudrions qu'on pensât un peu plus à la fonction que doit remplir le répétiteur dans nos établissements.

Les répétiteurs divisionnaires, dans les villes qui sont sièges d'Université, sont constamment changés.

A la rentrée dernière, rien qu'à Poitiers, huit répétiteurs divisionnaires sont changés; et pourquoi? Parce qu'ils ont accompli leur deux années de présence dans la ville, siège de l'Université, et qu'il leur faut faire place à d'autres.

Il y a là, pour les proviseurs — je l'ai entendu dire par plusieurs d'entre eux — une situation très ennuyeuse.

On nous sacrifie trop à l'enseignement supérieur, même quand il s'agit des répétiteurs.

Il faut donc résoudre cette question, car

proviseurs et répétiteurs se plaignent également. J'estime qu'on pourrait trouver la solution du problème en agissant avec moins d'uniformité.

Les répétiteurs qui veulent arriver aux grades devront être chargés du service du dortoir, tant qu'on gardera les dortoirs, et jouir de la plus grande liberté possible dans la journée. On pourra leur confier aussi les études des grands élèves, parce que la surveillance ne doit pas s'y exercer de la même manière que dans les études des élèves plus jeunes : avec les grands élèves il convient surtout de donner l'exemple du travail et de maintenir l'ordre. Dans les études des élèves plus jeunes, le répétiteur doit conseiller et aider les enfants : aux plus petits, il faut donner tout son temps.

Il conviendrait que les élèves les plus jeunes fussent confiés aux répétiteurs les plus âgés.

On devrait aussi faciliter l'entrée du répétitorat aux étudiants en droit et en médecine, qui, au bout d'un certain temps, renonceraient à leurs fonctions, au lieu d'augmenter le nombre de ceux qui attendent une place de professeur dans l'enseignement secondaire.

Malheureusement, les Universités n'en veulent pas, elles leur font la guerre et les pourchassent, n'estimant que les étudiants des Facultés des sciences et des lettres.

D'un autre côté, il y aurait les répétiteurs de carrière, ceux qui borneraient leur ambition au répétitorat. Ils fourniraient un service de jour plus long, et on les payerait mieux. On pourrait faire droit à leurs réclamations en leur permettant de subir la retenue sur tout leur traitement nominal, ce qui augmenterait le chiffre de leur pension de retraite.

Dans les villes où on manquerait de répétiteurs, je ne vois pas pourquoi on n'aurait pas recours à des répétiteurs exerçant en même temps une autre profession, qui feraient un petit service de quelques heures par jour.

M. le Président. Sous la responsabilité du proviseur?

M. Clairin. Parfaitement. D'ailleurs, si les proviseurs étaient plus indépendants, leur responsabilité grandirait aussi.

Je ne parle pas de l'éducation physique.

Pour ce qui est de l'organisation de l'enseignement, je suis partisan du maintien de l'agrégation; je ne crois pas que des compositions ou des épreuves soi-disant pédagogiques aient aucune valeur.

A ce propos, je tiens à relever un mot de la déposition de M. Croiset. Celui-ci m'a paru un peu imprudent en proposant de réunir en une seule agrégation l'agrégation de grammaire et celle des lettres.

Ce n'est pas comme agrégé de grammaire que je parle, mais il me semble que M. Croiset, esprit très sage cependant, a oublié deux choses.

D'abord, il sera très difficile de faire la répartition des classes entre les professeurs, quand ceux-ci ne se spécialiseront pas d'avance, en quelque façon, pour l'enseignement dans les classes de grammaire ou dans les classes de lettres.

En les laissant se désigner eux-mêmes par l'agrégation, pour une classe plutôt que pour une autre, la besogne de l'administration se trouve facilitée.

En second lieu, il faut tenir compte de la durée du concours : s'il n'y a qu'un seul examen, il est évident que le concours d'agrégation durera plus de deux mois.

M. le Président. On fera moins d'agrégés.

M. Clairin. Il en faut, monsieur le Président! et on n'a déjà que trop de tendance à en diminuer le nombre.

M. le Président. Il y aurait peut-être d'autres manières d'en faire que le concours.

M. Clairin. J'arrive à l'enseignement classique. Que mes collègues du Conseil supérieur me pardonnent mon indiscrétion. Quand nous avons discuté ensemble la question de l'enseignement, ils avouaient que, si l'enseignement moderne n'existait pas, il ne faudrait pas demander qu'on le créât.

Dans cette discussion, j'ai été seul à dire que, puisque l'enseignement moderne était mauvais, il vaudrait peut-être mieux qu'il n'existât pas.

J'ai proposé ensuite un plan d'études que je vous demande la permission d'exposer en quelques mots.

L'enseignement secondaire doit être la pré-

paration à l'enseignement supérieur, il constitue le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Il doit travailler aussi à donner à l'intelligence de l'enfant et du jeune homme un développement complet de toutes ses facultés et rendre propre celui qui l'a reçu à se livrer aux occupations les plus diverses.

Il suffit d'ouvrir l'annuaire d'une association d'anciens élèves pour se convaincre que l'enseignement secondaire classique ne prépare pas uniquement des fonctionnaires. C'est là une critique banale et fort exagérée. Le fonctionnarisme sévit en France, mais il ne faut pas en imputer la faute à l'enseignement secondaire; il y a autant de candidats aux fonctions de balayeur qu'à celles de professeur.

Quant à la durée de cet enseignement, elle doit comprendre la période qui s'écoule de huit ans à dix-huit ans; car ce n'est pas à quatorze ou quinze ans que le jeune homme est apte à suivre les cours d'une Université ou à exercer une profession.

On a trop oublié que l'enseignement secondaire classique, tel qu'il existait en France, présentait une originalité très grande, beaucoup plus grande que celle de l'enseignement supérieur.

Dans un pays d'origine latine, comme le nôtre, cette culture de l'intelligence par les langues et les littératures anciennes, dont l'esprit est plus universel, plus humain que celui des langues et des littératures étrangères, est excellente et ne peut être remplacée avantageusement par aucune autre.

Ce ne sont pas les langues vivantes, dont la syntaxe est si éloignée de celle du français, qui pourront remplacer cet enseignement des langues anciennes.

L'étude du latin force l'enfant à analyser sa pensée, à se rendre compte de tout. On ne s'imagine pas les résultats qu'on peut obtenir, pour le développement de l'intelligence, chez l'enfant qu'on forme par l'étude des langues anciennes.

M. le Président. Vous êtes d'avis de commencer cette étude de bonne heure?

M. Clairin. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. On nous dit que les enfants qui commencent le latin en sixième, arrivent en troisième ne sachant pas leur grammaire.

M. Clairin. C'est en partie parce qu'ils n'ont pas eu le temps d'apprendre les éléments à plusieurs reprises.

M. le Président. En trois ans, vous n'avez pas le temps d'apprendre la grammaire latine à un enfant?

M. Clairin. Si.

M. le Président. Comment les professeurs de troisième se plaignent-ils qu'il leur faut faire eux-mêmes la besogne qui aurait dû être effectuée plus tôt?

M. Clairin. Il n'y a pas assez de revision. Il faudrait, pendant les trois premières classes de grammaire, revoir souvent les éléments.

M. le Président. Verriez-vous un avantage à ce qu'un professeur suivît pendant trois ans la même série d'élèves?

M. Clairin. Si le professeur est bon, oui; mais si l'élève tombe sur un professeur médiocre, il en souffrira beaucoup.

M. le Président. Vous préférez une moyenne ?

M. Clairin. Je n'oserais pas me prononcer sur ce point. Mais j'estime que le grand mal dont souffre notre enseignement classique, que la cause véritable des résultats médiocres dont on se plaint aujourd'hui, vient de l'esprit de scepticisme que l'on a répandu partout. L'enfant, en commençant ses études, entend dire autour de lui que le latin ne sert à rien, et il croit volontiers tout ce qui flatte sa paresse. Il entend parler de surmenage, et il songe à sa santé.

M. le Président. L'étude du latin n'a-t-elle pas été compliquée ?

M. Clairin. Peut-être pendant quelque temps par certains professeurs trop zélés; mais ceux-là même ont renoncé à persister dans cette voie.

Il y a eu un moment d'effervescence qui n'a pas duré.

M. le Président. Fait-on des grammaires plus simples?

M. Clairin. C'est au professeur à faire lui-même sa grammaire. Toutes les grammaires ont des défauts; ce sont des livres dont il faut savoir se servir. Ainsi, jamais je ne fais apprendre par cœur une ligne de syntaxe à mes élèves; je leur explique les exemples, je les leur fais comprendre; par les exemples je leur montre les règles mais je m'oppose à ce qu'ils

apprennent par cœur aucune règle de syntaxe.

Beaucoup de mes collègues font de même.

Notre enseignement classique a le grand mérite d'être désintéressé et de ne pas enfermer l'esprit de l'enfant dans les choses soi-disant utiles et pratiques.

Il ne faut pas oublier que, sous l'Empire, l'esprit libéral entretenu par l'Université était le résultat de l'enseignement classique.

Je pense, comme M. Croiset, que la suppression de l'étude du grec amènerait un abaissement dans la culture générale.

L'étude des langues anciennes doit être commencée de bonne heure. Il y a là une question de méthode : il est plus facile à des enfants d'apprendre le français en étudiant le latin.

M. le Président. Si on leur apprenait l'orthographe et l'arithmétique à huit ou neuf ans, on leur rendrait un grand service pour toute leur vie.

M. Clairin. L'étude de la grammaire française est plus facile et plus attrayante quand on y joint les éléments du latin...

M. le Président. Croyez-vous qu'à l'âge de huit ou neuf ans, un enfant puisse faire des études comparées de grammaire latine et française?

M. Clairin. On se borne à leur apprendre à distinguer un verbe, un attribut et un complément. Ce n'est pas là de la grammaire comparée.

A cet enseignement du latin se rattache l'organisation de l'enseignement dans les classes élémentaires. Nous avons dans les lycées un personnel primaire pour donner l'enseignement dans la division élémentaire, de sorte qu'il n'y a pas de lien entre cette division et la division de grammaire.

M. le Président. On se plaint que les classes élémentaires soient très faibles dans l'enseignement secondaire.

M. Clairin. Ces classes sont faites suivant les méthodes de l'enseignement primaire. Entre la sixième et la septième, il y a un abîme. On pourrait, sans difficulté, séparer la division élémentaire des autres, parce qu'elle ne donne pas le même enseignement. Et cela ne peut pas être autrement avec l'organisation actuelle. Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires se recrutent surtout, vu la nature de l'examen, dans le personnel de l'enseignement primaire, de sorte qu'un très grand nombre des maîtres qui donnent l'enseignement dans ces classes, qui devraient préparer à l'enseignement secondaire, n'ont pas fait eux-mêmes d'études secondaires, n'en connaissent pas les méthodes et ne se rendent pas suffisamment compte de ce que doit être l'enseignement élémentaire pour des enfants destinés à faire des études secondaires.

Il y a là un danger très grand.

Je crois que l'enseignement classique ne devrait pas être uniforme dans toute sa durée. Je suis partisan d'une institution dont on a dit beaucoup de mal, mais qui commence à être mieux jugée par beaucoup de bons esprits, je veux parler de la bifurcation.

J'admettrais que l'enseignement fût le même pour tous les élèves dans les premières années jusqu'à la fin des classes de grammaire. Ils étudieraient les langues anciennes, le français, les langues vivantes, l'histoire et la géographie, et ce qu'on peut enseigner de sciences à des enfants. Les professeurs de sciences reconnaissent tous que les enfants ne peuvent pas recevoir avec profit l'enseignement scientifique théorique avant l'âge de treize ou quatorze ans.

Il y aurait donc lieu, jusqu'à cet âge, de leur faire faire beaucoup d'exercices de calcul, de leur enseigner un peu de sciences naturelles et les premiers éléments de la géométrie.

A partir de quatorze ans, j'admettrais la bifurcation comme autrefois.

M. le Président. Qu'est-ce que l'élève saurait de grec à ce moment?

M. Clairin. Il en saurait suffisamment pour traduire un peu de Xénophon et de Lucien.

M. le Président. En un an et demi?

M. Clairin. En commençant le grec dès le début de la cinquième.

Aujourd'hui Xénophon et Lucien sont déjà inscrits au programme de quatrième ; du reste les études grecques, dans plusieurs lycées, ont peut-être moins baissé que les études latines.

En un an et demi, l'élève connaîtrait assez de grec pour comprendre le vocabulaire scientifique qui lui est indispensable dans la suite de ses études.

Les élèves qui auraient reçu cet enseigne-

ment commun, cet enseignement littéraire mêlé d'un peu d'enseignement scientifique, si propre à développer l'intelligence, pourraient, à l'âge de quatorze ans, choisir, en connaissance de cause, suivant la nature de leur esprit, entre l'enseignement plus particulièrement littéraire et l'enseignement plus particulièrement scientifique. Il n'y aurait pas scission, comme dans l'organisation actuelle, où les enfants sont obligés, avant de connaître la nature propre de leur esprit, de choisir entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous êtes tout à fait l'adversaire de l'enseignement moderne?

M. Clairin. Tout à fait.

Je voudrais qu'on établît en même temps un enseignement technique plus court, gardant les élèves de douze ans jusqu'à quinze ou seize ans et les mettant à cet âge en état de s'employer avantageusement dans l'agriculture, l'industrie ou le commerce. On pourrait aussi diriger du côté de cet enseignement les élèves qui n'auraient pas les aptitudes nécessaires pour faire de bonnes études classiques.

Cet enseignement technique devrait comprendre un enseignement général uniforme, et un enseignement pratique qui se modifierait suivant les villes et les régions de la France. Les enfants y apprendraient des choses intéressantes et utiles; ils feraient de l'arpentage, des manipulations, etc. Ils pourraient recevoir des leçons de menuiserie, par exemple, ou de tout autre art manuel, comme pourraient le faire aussi les autres élèves.

M. le Président. Même ceux de la section classique?

M. Clairin. Certainement. Je pense qu'on dédaigne trop, chez nous, les travaux manuels et que ces exercices feraient beaucoup de bien. J'aimerais beaucoup à voir des élèves prendre des leçons particulières de menuiserie ou de jardinage, aussi bien que des leçons de musique.

Il faut remarquer aussi que l'organisation actuelle de l'enseignement nous a fait perdre beaucoup d'élèves. L'enseignement secondaire, pour les familles, commence toujours avec le latin. Or, les enfants ne commencent plus les études latines qu'en sixième; c'est l'année de la première communion et beaucoup de parents gardent encore leurs enfants cette année-là.

Aussi les petites écoles pullulent-elles autour de certains lycées. On y enseigne les éléments du latin, mais on les enseigne mal, et les élèves qui sortent de ces écoles nous arrivent avec une préparation très défectueuse.

Voilà encore une des causes de la décadence de l'enseignement secondaire. En commençant l'étude du latin en septième, même en huitième, on remédierait en partie au mal.

Je ne parlerai pas du baccalauréat.

J'arrive à la question de l'inspection générale.

Je voudrais qu'on augmentât le nombre des inspecteurs, surtout pour les collèges, dont les professeurs se plaignent que personne ne les visite et que, pour eux, l'avancement au choix se fait au hasard.

On a supprimé des inspecteurs, par suite de nécessités financières. Il y a quelques années, on avait établi de véritables inspecteurs d'académie qu'on a ensuite supprimés. Il conviendrait d'avoir dans chaque académie un inspecteur des sciences et un inspecteur des lettres ne s'occupant que de l'enseignement secondaire et circulant dans toute l'académie.

Quant aux inspecteurs généraux, ils devraient être choisis parmi les hommes les plus compétents, chacun dans sa partie. On ne s'imagine pas le mal que peut faire un inspecteur qui n'accomplit pas ses fonctions avec un tact parfait.

Je ne vous cache pas qu'à un certain moment de ma carrière je me suis demandé si je n'allais pas donner ma démission après une inspection générale: j'avais eu affaire à un homme extrêmement maladroit qui, heureusement, l'année suivante s'est conduit d'une manière toute différente à mon égard. Mais je n'en ai pas moins été découragé pendant un certain temps.

Un inspecteur, même bienveillant, peut mal inspecter, s'il n'est pas très compétent dans l'enseignement même des classes qu'il visite. Ainsi actuellement, il n'y a pas d'inspecteur général connaissant par son expérience personnelle les classes de grammaire et ce qu'on est en droit de demander aux élèves de ces classes.



J'ai vu tel inspecteur général que j'aime et respecte beaucoup, un homme très éminent, venir, dans une classe de cinquième, se faire « coller » sur la première déclinaison grecque, par un élève qui avait trois semaines de grec. (*Sourires.*)

M. le Président. Il aurait été agrégé de grammaire que l'accident eût pu lui arriver. (*Sourires.*)

M. Clairin. Sans s'en douter, il demandait aux élèves des choses très difficiles. Je me suis permis d'interroger à mon tour un élève qui venait d'être interrogé de cette manière, et j'ai fait comprendre ainsi discrètement que la question posée à l'enfant était de nature à embarrasser bien des professeurs, même des professeurs de grammaire. Un professeur débutant ou timoré n'aurait peut-être pas osé agir avec la même liberté et aurait risqué d'être mal noté.

Il arrive trop souvent qu'un inspecteur indique au professeur la méthode qu'il devrait suivre dans son enseignement, et le malheureux essaie de suivre le conseil donné.

L'année suivante, un autre inspecteur arrive, partisan d'une autre méthode. Il critique le professeur : « Votre méthode est mauvaise, lui dit-il, il faudrait procéder autrement. »

Pris entre ces deux inspecteurs, que voulez-vous que fasse le professeur qui craint de les mécontenter? Il ne peut que se taire... ou se plaindre, et il faut bien reconnaître que ses plaintes ne sont pas déraisonnables.

M. le Président. Monsieur Clairin, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BELOT.

M. le Président. Monsieur Belot, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Vous êtes professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand?

M. Belot. Depuis un mois seulement.

Messieurs, je ne veux pas vous retenir trop longtemps, d'autant plus que, tout en voulant répondre aussi utilement que je le puis à l'honneur que vous me faites de me consulter, je ne prétends pas ajouter grande lumière à celle que vous avez déjà abondamment reçue.

Je m'en tiendrai à quelques observations, que je diviserai en deux parties ; la première, concernant ce que j'appellerai la tenue générale de la maison universitaire, — question des rapports du lycée avec la société environnante, questions de discipline, — la seconde, ayant trait à l'enseignement et aux examens.

M. Clairin a déjà, sur plusieurs points, indiqué des développements que je comptais vous donner, par exemple sur la question des répétiteurs ; je n'y reviendrai pas ; nous nous étions d'ailleurs entretenus préalablement de ces questions.

Cependant, sur la question de la nomination des proviseurs, je ne serai pas tout à fait de son avis. Certes, je reconnais qu'il serait très désirable qu'en général ils fussent pourvus de titres égaux à ceux de leurs professeurs ; mais je ne crois pas que cela soit absolument nécessaire : d'abord, parce que l'autorité des proviseurs sur les professeurs doit être extrêmement discrète ; ensuite parce que cette autorité ne doit s'exercer que le moins possible dans les questions d'enseignement. Les professeurs, en général, ne sont pas très disposés à accepter de la part des proviseurs une direction portant sur leur manière d'enseigner ; et il faut reconnaître qu'ils ont pour cela quelques raisons assez fondées. Sans doute, à l'occasion, un proviseur expérimenté peut donner d'utiles avis à un débutant ; mais c'est un cas plutôt exceptionnel, et, en général, chaque professeur adopte les méthodes et les procédés les mieux adaptés à ses facultés et à son tempérament ; c'est à cette condition qu'il tire le meilleur parti de lui-même, et peut rendre les meilleurs services. Dès que par hypothèse il est muni des connaissances nécessaires et soucieux du devoir professionnel, il n'y aurait que des inconvénients à l'empê-

cher de rester lui-même. Du reste, il faut reconnaître que les proviseurs sont en général extrêmement réservés à cet égard, et l'on ne peut que les en louer, car le véritable rôle de leur autorité, l'occasion légitime de leur intervention n'est pas là.

Ce qu'on doit donc demander aux proviseurs, ce sont des qualités propres à leurs fonctions. Ces qualités sont en somme de deux sortes : il y a d'abord celles dont tout le monde voit la nécessité, et qui sont d'ordre administratif ; mais il en est aussi d'une autre espèce ; à celles-ci, il me semble qu'on ne fait pas assez attention.

Je vous rappellerai ce fait : il y a quelques années, on a, pour des raisons budgétaires, supprimé les frais de représentation des proviseurs. On a dit : « Les proviseurs ne représentent pas, ils ne reçoivent pas ; donc, supprimons leur les frais de représentation. »

C'était assez logique, mais un argument peut toujours se tourner dans deux sens. Il eût été infiniment plus salutaire et tout aussi logique de leur laisser — ce dont ils ne se seraient pas plaints évidemment — leurs frais de représentation, mais de leur demander d'en user et de *représenter* réellement. On ne pouvait sans doute pas leur enjoindre impérativement de recevoir, mais il est facile de comprendre que des avis exprès et réitérés donnés par les inspecteurs et les recteurs, eussent été efficaces dans ce sens.

Il serait très désirable que les proviseurs eussent dans leur ville — je parle de la province — une situation personnelle plus en vue que celle dont ils jouissent.

Le succès des établissements religieux procède de divers facteurs. Parmi ces facteurs on peut sans doute reconnaître les croyances des familles, puis la sélection pécuniaire qui est également une raison très efficace du recrutement de la plupart de ces maisons : le prix de la pension y est assez élevé, et par là les familles se croient assurées de mettre leurs enfants en contact avec un milieu correspondant au niveau social et aux formes d'éducation qu'elles préfèrent. Mais il résulte de cela même que la mode s'en mêle et qu'elle est pour beaucoup dans le succès des maisons congréganistes. C'est à nous de chercher aussi à créer un courant d'opinion favorable à l'Université, au lycée ; et cela n'est nullement chimérique ni impossible. Mais il faudrait demander aux proviseurs d'y travailler personnellement.

L'Université, dans la personne de ses professeurs et de ses proviseurs, se tient, le plus souvent, trop à l'écart de la société.

Le problème que vous avez à résoudre, Messieurs, n'est pas purement intellectuel, uniquement universitaire, c'est surtout un problème social. Par conséquent, selon moi, l'Université ne doit pas seulement chercher à avoir de bons programmes et à donner un bon enseignement ; sur ces points-là elle l'emporte, de l'aveu général, sur les établissements rivaux. Ce qu'il lui reste à faire, c'est de conquérir le « monde », c'est de remplir cette tâche sociale qui ne saurait être définie par un programme, ni déterminée par un règlement, mais sur laquelle on peut très bien attirer l'attention du personnel.

Dans une ville de province, le proviseur devrait être un personnage en vue au même titre que le président du tribunal ; il devrait jouir d'une certaine notoriété et obtenir une certaine considération publique, et il ne le peut que s'il se met en relation avec les familles, que s'il reçoit et sait se faire recevoir.

Cela peut paraître un détail secondaire, une préoccupation mondaine ; mais pratiquement cela est important. On m'objectera, je le sais, que beaucoup de proviseurs ne sont ni aptes, ni disposés à prendre cette attitude et à remplir ces devoirs extérieurs. A cela je répondrai simplement qu'il les faut alors mieux choisir. On ne leur demande pas les titres exigés du personnel enseignant ; qu'au moins on leur demande les qualités propres de leur fonction ; j'estime que les qualités mondaines dont j'ai parlé importent au succès de nos établissements.

Dans le même ordre d'idées, je pense que le professeur a également une fonction du même genre à remplir. On se préoccupe vivement aujourd'hui du rôle que le professeur pourrait jouer dans l'éducation : ce rôle, on peut le considérer sous plusieurs aspects.

En ce qui concerne le rôle du professeur à l'intérieur même du lycée, je suis de l'avis de M. Clairin : je crois, en effet, qu'il est difficile de substituer à un degré quelconque le professeur au maître d'études. Cette pratique existe en Angleterre et en Allemagne ; mais il faudrait supposer toute une transformation de nos mœurs pour arriver à quelque résultat

utile dans cette direction. J'estime qu'on doit commencer par essayer de se bien servir de l'organisme dons nous disposons, sans provoquer de bouleversements généraux dans l'Université et sans en supposer dans l'ensemble des mœurs.

Ainsi donc, au lycée, l'action éducative du professeur, c'est dans l'enseignement même qu'il doit l'exercer, et c'est là qu'elle peut être le plus profitable.

Je montrerai tout à l'heure pourquoi ce rôle est si souvent effacé; mais cela se rattache à une question qui touche les études mêmes et que je veux laisser de côté pour le moment.

Mais ce rôle que le professeur a en chaire, il me semble qu'il suppose une condition extérieure à l'enseignement même: le professeur ne peut vraiment exercer une action morale sur ses élèves ni acquérir par suite une certaine autorité personnelle au profit des études et de l'Université, qu'en acceptant ou même en recherchant, plus que la moyenne des professeurs ne le font, les relations avec les familles.

J'ai constaté qu'un grand nombre de professeurs y répugnent.

A mon avis, c'est un tort. Je considère comme une partie intégrante du devoir du professeur, non seulement d'accepter ces relations, quand elles viennent au-devant de lui, mais encore de les rechercher, de les solliciter. On objecte les traditions contraires; on prétend que les mœurs ne se prêtent pas à ces relations; c'est une très mauvaise excuse; les mœurs s'y prêteraient, si les professeurs s'y prêtaient; on peut, en une très large mesure, transformer les mœurs dans la petite sphère dont on dispose. Il m'est arrivé — je demande la permission d'invoquer un fait d'expérience personnelle — il m'est arrivé à un certain moment de ma carrière de faire comprendre à mes élèves que leurs familles me devaient des visites — je parle pour la province et non pour Paris. Le résultat de cette attitude ne s'est pas fait attendre et a été frappant : les parents sont venus en grand nombre me trouver, ils se sont intéressés de plus près aux études de leurs fils, et chez beaucoup de ceux-ci le travail s'est amélioré. De mon côté, j'ai obtenu tout de suite un supplément d'autorité morale vis-à-vis de mes élèves, le crédit dont jouissait mon enseignement s'est accru et — conséquence qu'on n'aurait guère attendue d'une cause en apparence si indirecte — les succès mêmes de mes élèves au baccalauréat ont été plus nombreux, par la bonne raison qu'on ne peut réussir qu'avec des élèves qui ont confiance dans la personne du professeur. Cette confiance, en effet, ne saurait guère se diviser non plus que la personne même du professeur. Le respect et la notoriété qu'il obtient comme homme profitent à son autorité comme maître; et par conséquent son devoir professionnel n'est pas borné aux murs du lycée, comme quelques-uns sont portés à le croire; il ne le retrouve pas au seuil de sa classe s'il ne le porte pas en lui-même jusque dans sa vie extérieure.

C'est à ces conditions seulement qu'il aura sur l'âme de ses élèves une prise solide, et qu'il exercera une action durable, sérieuse, profonde. Et cette action il doit vouloir et pouvoir l'exercer, avec le sentiment des responsabilités qu'elle comporte.

Il faut qu'il devienne en quelque sorte l'âme de sa classe. Il faut qu'elle sente en lui un homme et non pas seulement un livre vivant. Il faut — et si je me sers d'expressions un peu forcées, j'espère que vous voudrez bien faire la part de l'improvisation — il faut qu'il devienne pour ses élèves à la fois un directeur et un ami, l'inspirateur de leur volonté et de leur caractère aussi bien que l'auxiliaire de leur intelligence. Ce rôle il peut le remplir quand il le voudra, dans les classes supérieures surtout, mais aussi dans les classes inférieures.

Dans ces dernières, le professeur est d'ailleurs plus souvent en contact avec les parents; mais dans les classes supérieures, l'indifférence de ceux-ci à l'égard du professeur est extraordinaire.

Pour la philosophie, par exemple, où la fonction du professeur est si importante au point de vue de la direction des esprits, les parents n'ont pas l'air d'en prendre, en général, le moindre souci. Ne serait-ce pas un bien, non seulement pour l'Université, mais pour la société même, que les professeurs fissent effort pour secouer cette indifférence?

Voilà une des raisons de la difficulté qu'éprouvent les professeurs à établir leur autorité morale sur des élèves qui leur sont confiés. Pour établir toutes les responsabilités, après

avoir signalé la réserve mal placée des professeurs et l'indifférence des parents, il faut dire ue les proviseurs ne mettent ordinairement pas de bonne volonté à faciliter les relations des familles avec le professeur; beaucoup d'entre eux semblent jaloux — et je ne comprends pas pourquoi — de ce qu'ils considèrent comme leur prérogative; non seulement ils ne conseillent pas aux familles de voir les professeurs, mais ils désirent conserver le monopole de ce genre de rapports. Qu'ils soient les premiers à avoir des relations avec les familles, cela est naturel et je n'y trouve pas à redire — loin de là; mais au moins qu'ils consentent à faciliter ces mêmes relations aux professeurs au lieu d'y faire obstacle.

J'ai insisté sur ce point, parce que je crois que les problèmes qui se posent ici sont d'ordre social et moral au moins autant que d'ordre législatif et administratif.

J'ai insisté, parce que les personnes qui abordent les questions dont vous avez, Messieurs, à vous occuper, me paraissent en général considérer trop exclusivement l'organisation interne de l'institution universitaire, sans s'apercevoir que ses relations externes avec le milieu ont aussi leur importance.

En ce qui touche les conseils de discipline qui intéressent de très près la tenue intérieure de la maison, je pense qu'ils sont une excellente institution en principe; car ils ont été créés à la fois pour accroître la force et diminuer l'arbitraire de l'autorité.

Cependant, en pratique, le résultat ne me paraît pas du tout avoir été ce qu'il aurait dû être; la raison en est la suivante — c'est une raison qu'on a trop souvent occasion de signaler en France : on a compliqué cet organisme, excellent en principe, de toutes sortes de formalités et de paperasses.

Autrefois un proviseur pouvait faire venir à son cabinet un élève et lui dire : « Vous êtes insupportable, je vous chasse. Vous allez faire vos paquets et vous serez dès ce soir sorti de la maison. » Quand le proviseur avait du jugement et de la mesure, cette pratique donnait de très bons résultats; mais c'était un pouvoir excessif et je comprends qu'on ait regardé à le maintenir.

Aujourd'hui nous sommes dans la situation inverse : quand il s'agit de renvoyer un élève, le Conseil de discipline doit se réunir; pour qu'il se réunisse, il faut un rapport du professeur. Le conseil de discipline doit à son tour faire un rapport qui est transmis au rectorat et doit en revenir approuvé: on conçoit que beaucoup de professeurs hésitent à mettre ainsi le recteur au courant des difficultés qu'ils ont pu avoir; pour les défendre, on leur demande presque de se dénoncer. D'autre part les membres du conseil de discipline qui sont appelés à statuer n'ont pas vu, la plupart du temps, le fait de très près; sans doute ils sont portés, par situation, à soutenir leur collègue; mais celui-ci est absent de leurs délibérations et ils ne peuvent, à travers son rapport, discerner toujours exactement la portée de sa plainte ni les raisons de sa sévérité, raisons très variables avec la situation et de l'élève et du professeur. De plus, le rapport doit contenir des faits *précis* allégués contre un élève *déterminé;* car le proviseur refuserait, j'ai vu le fait, de convoquer le conseil de discipline pour examiner une plainte ayant un caractère général. Or c'est là une condition parfois impossible à réaliser. Il faut bien, en effet, se rendre compte que, dans certaines classes, les élèves se livrent à des actes d'indiscipline anonyme qui sont beaucoup plus dangereux que des écarts individuels de conduite et contre lesquels (j'en ai vu des exemples) le professeur le plus adroit ne peut parfois absolument rien. Un professeur dont l'autorité morale ne se trouve pas, par avance, suffisamment établie pour que sa classe ne songe même pas à l'éprouver, ou un professeur qu'une circonstance particulière, souvent mal interprétée par les élèves, et inconnue de lui-même, aura rendu accidentellement odieux, peut se trouver complètement désarmé en face d'une pareille conspiration. Elle se traduit par des désordres anonymes et généraux (pois fulminants répandus dans la classe par avance, chants à bouche fermée, etc.) qui peuvent être conciliés avec une tenue extérieure irréprochable. Si, dans ces conditions, le professeur ne peut faire appel, pour se défendre, à l'administration et au conseil de discipline, sa situation peut être gravement compromise.

Il faut évidemment donner à ce conseil le droit de sévir contre un certain nombre d'élèves et de procéder quelquefois à des exclusions en bloc, en vertu d'une plainte portant non pas sur tel ou tel fait particulier

relevé contre un élève déterminé, mais sur des troubles généraux. Il serait très facile d'obtenir une entente à cet égard entre les professeurs de l'élève, l'administration et le conseil, parce qu'il y a toujours, en pareil cas, dans la classe un certain nombre de vauriens que l'établissement a tout avantage à écarter, et l'on serait à peu près sûr de ne pas frapper à tort.

Les conseils de discipline sont donc une excellente institution, à condition qu'ils aient plus de latitude et qu'on ne multiplie pas les formalités au point qu'ils deviennent impuissants.

M. le Président. Vous voudriez que les conseils de discipline eussent les coudées plus franches ?

M. Belot. Parfaitement, et j'ai défini avec précision en quel sens ils ne les avaient pas.

Je bornerai là mes observations en ce qui concerne la tenue intérieure du lycée.

Quant aux exercices manuels, dont a parlé M. Clairin, j'en suis également partisan, mais je les envisage d'une autre manière ; je ne pense pas qu'ils soient destinés à préparer l'éducation professionnelle. J'y vois plutôt une utile distraction. A Paris et dans les grandes villes, il est très difficile d'organiser des promenades, des exercices extérieurs ; il pourrait donc être utile de monter, dans les lycées, de petits ateliers où les élèves s'exerceraient spontanément à des travaux manuels. Cela se fait à l'Ecole normale sur une assez grande échelle et les élèves s'intéressent très vivement à ces exercices, qui sont l'objet de récréations intelligentes et actives, d'un caractère très utile au point de vue de l'éducation, en même temps qu'hygiéniques. Nombre de facultés — adresse, initiative, esprit d'observation — se trouvent développées par ces travaux.

Je n'insiste pas davantage ; vous voyez, Messieurs, tout le parti qu'on peut tirer de cette idée.

J'arrive à la seconde partie de ma déposition relative à l'enseignement.

Il y a d'abord la grosse question de l'enseignement moderne et de l'enseignement classique, sur laquelle il est pour ainsi dire impossible de trouver deux opinions absolument concordantes.

Je me contenterai de vous indiquer quelle est la mienne.

Je m'associerai très volontiers, à ce point de vue, aux idées exposées par M. Fouillée.

Je ne crois pas à l'utilité ni à la possibilité d'établir parallèlement deux enseignements également classiques, également éducatifs. A mon avis, il faut choisir, car il ne peut pas y avoir deux systèmes équivalents ; s'il y en a deux qui visent le même but par des moyens analogues, il y en a, selon toute vraisemblance, un qui est de trop.

Je désirerais que l'enseignement moderne fût maintenu — je n'en suis pas du tout l'ennemi — mais avec des fonctions, un rôle et un but qui lui fussent absolument propres.

L'enseignement moderne dans l'état actuel des choses — ses partisans le reconnaissent eux-mêmes — a un caractère assez bâtard : il n'est ni classique, ni professionnel.

Je voudrais qu'on en fît un enseignement, assez général sans doute, mais sans aucune analogie avec l'enseignement classique dans les moyens, ni dans les sanctions. Je souhaiterais qu'il fût, en somme, l'enseignement spécial d'autrefois rendu plus général et si l'on veut — l'expression est hasardeuse — un peu plus intelligent, mais sans préjudice toutefois du souci d'aboutir à des études rapides, de manière que l'enfant sortît des classes au plus tard à 16 ans.

M. le Président. Vous pensez qu'il est possible, aujourd'hui que la question est résolue, de revenir en arrière ?

M. Belot. Je le crois ; car on n'a pas fait en somme beaucoup de chemin dans le sens d'un enseignement classique moderne ; sans doute le personnel enseignant, bien qu'il ne soit pas encore fusionné tout à fait, l'est en principe : je n'ai rien à dire à cet égard. Mais, quant au personnel des élèves de l'enseignement moderne, il est certain qu'il est très différent de celui de l'enseignement classique, à quelques raisons qu'on attribue cette différence — sélection sociale d'origine pécuniaire ou autre ; car les raisons de cette distinction sont assez variées.

L'enseignement classique jouit, à tort ou à raison, d'un certain prestige ; quiconque désire, pour ses enfants, une éducation élevée et complète choisit l'enseignement classique : c'est un fait que je constate. Par conséquent, en ce qui concerne le recul dont parlait

Nai

M. le Président, j'estime qu'il n'y en aurait presque pas : revenir à l'idée d'un enseignement spécial, c'est presque rester dans le *statu quo;* seulement il faudrait agir avec le sentiment bien précis de ce qu'on veut faire ; c'est-à-dire ne pas aspirer à susciter un rival à l'enseignement classique, ne pas organiser un second enseignement classique différant de l'autre uniquement par ce fait que l'étude des langues modernes y remplacerait celle des langues anciennes.

Ainsi donc il serait nécessaire que cet enseignement moderne fût très rapide et libérât l'élève, pour les carrières industrielles et commerciales où l'on doit vite gagner sa vie, vers seize ans.

C'est ce qui arrive en Angleterre où la jeunesse des classes moyennes commence, vers cet âge, à subvenir elle-même à ses besoins. Chez nos voisins, l'enfant est placé, comme comptable, comme traducteur, dans une maison de commerce et, dès seize ans, il gagne déjà quelque chose.

Cette rapidité même des études aurait un avantage : c'est que, si, au cours des études modernes, certaines intelligences se révélaient particulièrement aptes aux travaux littéraires, à une culture supérieure et aux carrières libérales, elles auraient encore toute liberté de se diriger dans le sens de leur vocation.

Mais ce serait là une exception. Si les deux enseignements avaient ainsi un caractère nettement différent, les élèves de l'enseignement moderne sauraient très bien où ils vont et l'hésitation des familles serait de courte durée, à ce qu'il me semble.

Par suite, aucune assimilation de diplômes ne serait plus possible. Je verrais même sans aucun regret la disparition complète des diplômes de baccalauréat moderne ; car il est clair que, tant qu'il restera un baccalauréat de l'enseignement moderne, ce sera prétexte aux assimilations. Étant donnée surtout la puissance des mots, tous les baccalauréats prétendront fatalement à l'équivalence. Les professeurs de l'enseignement moderne eux-mêmes, pour ne pas être jugés inférieurs, les parents, les élèves, tous travailleraient à obtenir cette assimilation. C'est le but tout indiqué de leurs revendications, tant qu'on maintiendra le diplôme et le nom du baccalauréat moderne.

Je suis donc hostile à l'assimilation des diplômes et par suite aux diplômes eux-mêmes. Remarquez d'ailleurs que, dans la réalité, l'équivalence des examens est absolument illusoire. Tout le monde sait — on peut le dire sans faire de tort à personne et sans faire de personnalités — que les jurys du baccalauréat moderne se montrent d'une indulgence extrême et laissent passer des candidats qui, en raison de la médiocrité et de leur valeur intellectuelle et de leur savoir, devraient être éliminés.

M. le Président. Vous n'avez jamais fait partie de ce jury?

M. Belot. Non, mais cela se dit couramment. D'ailleurs, j'ai été à même de bien connaître les élèves de l'enseignement moderne, car la classe de philosophie comporte l'introduction des élèves de première-lettres et la classe d'élémentaires que j'ai faite à Janson celle des élèves de première-sciences.

Je puis donc dire mon impression très franchement. La moyenne des élèves de l'enseignement moderne ne vaut pas celle de l'enseignement classique ; j'ai vu réussir au baccalauréat moderne des élèves qui étaient extrêmement loin de la culture et de l'intelligence que présente la moyenne de diplômés du baccalauréat classique.

Ce n'est donc point une prévention ni une théorie préconçue, ce sont des raisons de fait qui me rendent hostile à l'assimilation des diplômes du baccalauréat classique et du moderne; si l'on considère le présent, au lieu d'escompter les progrès plus ou moins lointains ou problématiques de l'enseignement moderne, cette assimilation me semble, par expérience, tout à fait inadmissible.

Je maintiendrais donc l'enseignement classique dans ses privilèges anciens ; seulement je ne le maintiendrais pas peut-être à tous égards dans la voie où il me paraît jusqu'à un certain point engagé actuellement.

En d'autres termes, je veux bien que l'enseignement classique jouisse de ses privilèges traditionnels, mais c'est à la condition qu'il remplisse pleinement son but.

Or son but, sa prétention, c'est d'être essentiellement un enseignement éducatif.

Il faut donc, non pas substituer, ni même juxtaposer l'enseignement moderne à l'enseignement classique, mais, si vous voulez bien me permettre l'expression, moderniser ce dernier, non pas précisément dans ses

matières, mais bien plutôt dans ses méthodes et dans son esprit.

Et sous cette expression je ne mets rien qui ne se comprenne d'emblée ; j'entends simplement par là que l'enseignement classique ne soit pas compris comme s'il avait pour but de faire des latinistes et des hellénistes sachant le latin ou le grec pour eux-mêmes.

Malheureusement — et je sais que beaucoup de mes collègues des hautes classes littéraires pensent comme moi sur ce point — je dois avouer que cela me paraît être le travers dans lequel on tombe trop souvent.

Il est certain qu'on sait infiniment moins de grec et de latin qu'on n'en savait de mon temps, par exemple, — et je ne parle pas d'un passé très éloigné. Suivant moi, cela tient principalement à une cause qui paraît paradoxale au premier abord : c'est qu'on a voulu trop les savoir ; c'est qu'au lieu de faire du grec et du latin, *en lisant* les auteurs et *pour les lire*, pour connaître les civilisations grecque et latine, au lieu de prendre dans la latinité et dans l'hellénisme tout ce qui est susceptible d'orner l'esprit et de cultiver l'âme, on s'est attaché, dans les classes de grammaire surtout, avec une âpreté que je trouve extraordinaire, à exiger que les élèves sussent décliner et conjuguer, qu'ils fussent ferrés sur la syntaxe et capables *d'écrire* correctement en grec ou en latin.

Le temps réclamé par cet effort stérile, la fatigue et l'ennui qui en résultent pour les élèves, voilà une des causes certaines du dégoût très général provoqué par les langues anciennes, et voilà pourquoi on ne sait plus de grec, ni de latin : c'est que, au lieu de les utiliser pour la culture de l'esprit, on semble vouloir les enseigner scientifiquement et faire de cette connaissance un but alors qu'elle est un simple moyen.

Je crois que c'est un contresens.

Il faut donc, à mon avis, mettre un terme à cet abus de l'enseignement verbal, des exercices grammaticaux, des thèmes, et même des devoirs soi-disant littéraires quand ils sont purement formels.

M. Marc Sauzet. On n'en fait pas plus qu'autrefois.

M. Belot. J'en doute. Par exemple, aujourd'hui on fait des thèmes grecs dans toutes les classes, alors que je me suis présenté à l'École normale ayant fait une douzaine de thèmes grecs comme vétéran de rhétorique, et pourtant je savais du grec pour en avoir beaucoup lu. Mais qu'on fasse ou non plus de grammaire et de thèmes qu'autrefois, on me paraît en faire encore trop et surtout l'abus en est plus vivement senti.

L'étude du grec et du latin a été retardée de deux ans ; on s'est cru en devoir d'en augmenter la dose, d'exiger une science plus approfondie de ces langues. Il me semble que, en trois ans d'études suivies avec une autre méthode, on arriverait à savoir en fait beaucoup mieux les langues anciennes et surtout à en tirer meilleur profit pour l'esprit. Cette méthode consisterait, en deux mots, à se contenter du minimum de connaissances grammaticales nécessaires pour mettre les élèves en contact avec les auteurs et par suite avec les idées ; alors ils pourront prendre goût à leurs études, tandis que les mots sont incapables de les retenir. Ils ne peuvent s'intéresser à la langue que s'ils s'intéressent aux idées qui y ont été exprimées, et de même ils n'apprendront à bien écrire et ne se soucieront du style que s'ils ont quelque chose à dire.

Il faut donc que, dans l'enseignement classique, depuis la classe de sixième, qui commence la série des classes de grammaire, jusqu'à la rhétorique, les professeurs, loin de se préoccuper d'une connaissance toute linguistique, se soucient avant tout non seulement d'orner l'esprit de leurs élèves de belles formes littéraires, mais de leur apprendre à réfléchir, d'éveiller en eux des idées.

Voilà ce que j'ai voulu dire tout d'abord en parlant de moderniser l'enseignement classique.

Voyez maintenant les résultats qu'on pourrait attendre de cette méthode. D'abord le temps économisé par un enseignement plus pratique et plus empirique du latin et du grec pourrait être reporté avec beaucoup de fruit, non seulement sur le français, mais aussi et surtout, dans les classes supérieures, sur les études scientifiques. On oublie trop, me semble-t-il, dans certains milieux universitaires que les sciences ne tirent pas uniquement leur valeur, dans l'enseignement de leurs applications futures, de leur utilité pratique. La bifurcation d'autrefois a laissé dans beaucoup d'esprits, comme un vestige fâcheux, cette idée qu'il y a d'un côté les « scientifiques », de l'autre les « littéraires » ; ceux-ci sont les



classiques, les gens cultivés; ceux-là sont les spéciaux, les modernes, ceux qui n'ont pas une éducation complète, mais simplement professionnelle. Il faut se défaire de cette manière de penser: les sciences ont une valeur éducative intrinsèque, indépendamment de leurs applications pratiques possibles; elles développent certaines facultés de l'esprit, et non des moins précieuses, comme les études littéraires en exercent d'autres.

J'estime donc qu'il faut accroître la part des sciences dans les classes de lettres.

On le pourrait, je crois, très facilement, si on allégeait l'enseignement du grec et du latin dans le sens que je viens d'indiquer.

Ce développement des études scientifiques aurait un autre résultat. On pourrait exiger de tous les élèves, sans leur faire perdre un temps quelquefois nécessaire pour la préparation aux grandes écoles, une année d'études philosophiques ou, si cela paraît trop difficile, on pourrait du moins augmenter la part de la philosophie dans la classe de mathématiques élémentaires. On a réduit l'an dernier le nombre d'heures de philosophie en mathématiques élémentaires, qui était pourtant bien minime; de trois heures, on l'a réduit à deux heures et, qui pis est, de deux classes à une seule; on ne peut plus rien faire de sérieux. Supposez dans cette classe des élèves ayant déjà une préparation scientifique suffisante, vous pouvez diminuer la dose des sciences en élémentaires et augmenter la part de la philosophie.

Vous me direz que je suis orfèvre. Mais nous avons la faiblesse de croire que l'enseignement philosophique est par excellence celui qui éveille l'esprit. Dans l'organisation nouvelle du baccalauréat, on a tenu à obliger tous les élèves à faire une rhétorique. Ce système témoignait d'intentions excellentes, mais ne me paraît pas avoir de bien utiles résultats. Qu'est-ce que la rhétorique? C'est une seconde supérieure; les élèves pressés passent de rhétorique en élémentaires, sautant leur philosophie, c'est-à-dire la seule classe originale par rapport aux études antérieures. Quelques élèves intelligents et mieux avisés passent au contraire leur première partie de baccalauréat à la fin de leur seconde et entrent directement en philosophie, sautant la rhétorique, puis ils vont en élémentaires où, en général, les élèves ayant fait une philosophie ont une supériorité marquée par la culture, la méthode, la logique, l'habitude de la réflexion, toutes qualités que la classe de philosophie développe infiniment mieux, et sans conteste possible, que les classes précédentes.

Que penser maintenant des programmes et du baccalauréat?

Les programmes ne sont pas surchargés, mais ils ne sont pas assez élastiques; nous nous sommes parfaitement entendus à cet égard entre membres du Conseil supérieur pour l'enseignement secondaire. On exige trop que le professeur ait passé entièrement en revue toutes les questions énumérées dans ces programmes. L'idéal de ces programmes semble être de découper le cours en leçons strictement délimitées. Beaucoup de familles et d'élèves s'imaginent que le professeur n'a pas accompli sa tâche s'il n'a pas fait autant de leçons qu'il y a de numéros. Il faudrait réduire le texte des programmes de façon qu'il soit bien compris qu'ils ne sont qu'une simple indication. Le professeur pourrait développer d'une façon plus personnelle, plus étendue les parties auxquelles il croit pouvoir le mieux intéresser les élèves parce qu'il s'y intéresse lui-même.

Il n'y a pas d'autre règle dans l'enseignement. Intéressez les élèves, intéressez-les à tout prix: c'est, comme je l'ai dit, l'ennui, qu'on n'a pas su éviter dans les études grecques et latines qui est, en grande partie, la cause de la décadence de ces études. C'est l'enseignement du grec et du latin qui s'est tué lui-même. Si l'on continue dans cette voie, le suicide sera complet; le latin et le grec succomberont au discrédit général où ils seront tombés devant le monde, devant les élèves et devant un certain nombre de professeurs même.

Or, pour intéresser les élèves, il faut un peu approfondir ce qu'on étudie; une revue complète, mais nécessairement alors superficielle, des questions énoncées dans un programme détaillé ne peut guère faire travailler que la mémoire des élèves et ne saurait solliciter utilement leur curiosité ni leur réflexion. Cette superficialité est donc aussi contraire à une bonne discipline mentale du côté des élèves qu'au succès et à l'autorité intellectuelle et morale du professeur.

D'autre part, le baccalauréat n'est oppressif

pour l'enseignement que parce que les programmes sont compris de la manière que je viens de critiquer. Il faut reconnaître qu'en fait il pèse assez lourdement sur nos classes. Quand un professeur n'est pas assez habile, ne sait pas obtenir que les élèves, sous sa direction, comblent par un travail personnel les lacunes qu'il laisse dans son enseignement, les familles, la classe, quelquefois même les administrateurs viennent l'assiéger de leurs doléances et exigent qu'il ait vu telles et telles matières; on lui dit : Où en êtes-vous de votre cours? Aurez-vous terminé à temps votre programme ? C'est une obsession pénible. Mais le baccalauréat ne produit ces mauvais effets, je viens de le montrer, que grâce à des circonstances, en somme contingentes, qu'on peut éliminer.

Doit-on le maintenir ?

Plusieurs thèses se sont fait jour dans les dépositions que vous avez reçues, dans les journaux et dans les revues.

On propose d'abord de supprimer le baccalauréat, sous prétexte qu'il y a ou qu'on pourrait établir des examens d'entrée pour toutes les carrières. Mais se contenter de ces examens, c'est hâter la spécialisation et favoriser le travail de mémoire : c'est un mauvais système.

On propose aussi de supprimer le baccalauréat pour les élèves de l'enseignement de l'État, de le remplacer pour eux par un simple certificat d'études, tout en le maintenant, parce qu'il le faudrait bien, pour les élèves de l'enseignement libre. Je vous conjure, Messieurs, de songer aux conséquences probables d'un pareil système. Il aurait des répercussions que ne semblent pas prévoir les partisans d'une mesure que je crois hâtive et imprudente. Le jour où les élèves de l'enseignement libre auraient le privilège de se présenter devant un jury d'État pour le diplôme, tandis que ceux de l'enseignement public seront simplement munis d'un certificat d'études, délivré à l'intérieur même du lycée, sans examen public et solennel, dans des conditions où il sera si facile à la calomnie d'incriminer l'impartialité des juges et la sincérité des notes, vous verrez se produire dans l'opinion publique cette idée que les élèves détenteurs du diplôme sont seuls de véritables bacheliers. C'est inévitable. Si vous ne maintenez le baccalauréat que pour les élèves de l'enseignement libre, c'est un avantage que vous donnez à ce dernier; c'est une prime que vous assurez à ses élèves.

Je serais également hostile à une proposition que j'ai trouvée ce matin même dans la *Revue bleue* et qui consisterait à établir : d'un côté, pour les élèves des lycées, un jury spécial composé de professeurs de l'enseignement secondaire — un peu plus que le certificat d'études — et, d'un autre côté, un jury, analogue au jury actuel, pour les élèves de l'enseignement libre. Ce dernier jury servirait en même temps de jury d'appel pour les élèves refusés des établissements de l'État. Je crois qu'alors le jury d'appel serait considéré, assez logiquement, comme supérieur et que les élèves qui auraient le diplôme délivré par lui seraient considérés comme supérieurs à ceux qui n'auraient que le certificat du premier jury. Ce système me paraît donc malencontreux de tout point, et surtout en ce que, comme le précédent, il constitue, sous des apparences contraires, un véritable avantage pour l'enseignement libre.

M. le Président. Vous garderiez le système actuel dans ses grandes lignes ?

M. Belot. Oui, monsieur le Président, avec des réserves qu'on vous a déjà sans doute exprimées sous bien des formes. Le baccalauréat, tel qu'il existe, laisse trop de place au hasard et au travail de mémoire. Il faudrait remplacer le jury actuel. La science et l'impartialité de ses membres sont au-dessus de toute critique, mais on ne peut pas en dire autant des conditions dans lesquelles ils sont obligés de faire passer l'examen. Il est trop rapide. Il faudrait constituer des jurys de professeurs de l'enseignement secondaire public. Ces jurys, identiques pour tous les candidats, pourraient être plus nombreux et, par conséquent, moins pressés ; ils seraient, en outre, plus au courant que les professeurs de faculté des exigences de l'enseignement secondaire. Autrefois les professeurs de Faculté passaient presque tous par l'enseignement secondaire ; aujourd'hui c'est l'exception ; leur compétence technique, en tant qu'examinateurs, est donc peut-être moindre que ne le serait celle des professeurs de lycée. On pourrait faire présider ce jury par un professeur de Faculté ou un inspecteur d'académie : ce serait affaire de règlement.

Voilà, messieurs, quelles seraient mes conclusions sur les points les plus essentiels.

M. Lemire. Je voudrais demander à M. Belot si l'on ne pourrait pas supprimer l'examen de rhétorique et faire un examen unique, comme autrefois. Ce système aurait l'avantage de faire disparaître toute préoccupation en rhétorique et de faire faire de la philosophie à tout le monde.

M. Belot. Je ne sais trop quels seraient les avantages de ce système, mais il aurait certainement encore plus d'inconvénients. On peut les apercevoir si on se reporte à l'ancien baccalauréat. J'ai passé mon baccalauréat vers l'époque où il a été dédoublé; je me souviens bien de ce qui avait lieu quand on le passait en une fois. Le programme était trop vaste; les inconvénients du « chauffage » n'en étaient que plus marqués et ils se faisaient sentir tout entiers en philosophie, au grand détriment de cette classe.

Les études philosophiques me paraissent avoir sérieusement gagné au dédoublement, sans que les études de rhétorique, plus directement sanctionnées, en aient le moins du monde souffert. Beaucoup d'élèves, en raison même de la faiblesse des études philosophiques, réussissaient à passer leur baccalauréat complet au sortir de la rhétorique, et il s'en faut de beaucoup que tout le monde fît une année de philosophie, d'autant que, pour les écoles scientifiques, le baccalauréat ès sciences suffisait.

On a exposé devant vous un système d'examens très fractionnés sur lequel je ferais toutes sortes de réserves. Mais, entre le fractionnement excessif et la condensation excessive de l'examen, je crois que le doublement du baccalauréat est un assez bon système.

M. le Président. Monsieur Belot, nous vous sommes très reconnaissants de votre déposition.

Déposition de M. THALAMAS.

M. le Président. Monsieur Thalamas, vous êtes professeur d'histoire au lycée d'Amiens. Vous êtes un des défenseurs ardents de l'enseignement moderne?

M. Thalamas. Par expérience, monsieur le Président.

M. le Président. Vous vous occupez aussi de conférences ?

M. Thalamas. J'ai fondé une société de conférences qui a centralisé dans le département de la Somme les œuvres d'après l'école.

M. le Président. Vous avez exprimé le désir d'être entendu par la commission; nous avions nous-mêmes le désir de vous entendre. Voulez-vous vous expliquer ?

M. Thalamas. J'ai la mauvaise habitude d'être systématique, c'est-à-dire de chercher à me rendre compte des choses jusque dans leurs tenants et leurs aboutissants. D'un autre côté, j'ai touché à tous les enseignements : avant d'être professeur de l'Université, j'ai été professeur dans des établissements libres et même dans des établissements religieux. Or je me suis aperçu que ce que nous appelons la crise universitaire n'était pas un phénomène aussi simple qu'on voulait bien le dire, qu'elle tenait à une évolution de tout notre enseignement secondaire dans le XIXe siècle. Je suis arrivé à cette conviction que la situation actuelle est une crise de tout l'enseignement secondaire en général et, en particulier, de celui de l'Etat; si la crise se complique grâce à des causes secondaires, elle vient au fond, non pas de la décadence, mais d'une véritable renaissance de l'Université, renaissance qui se fait sentir en toutes sortes de matières, notamment en pédagogie, par une série de tentatives individuelles et officielles qui sont des germes d'avenir et la promesse d'un enseignement secondaire approprié aux besoins modernes.

Je crois qu'il faut envisager la question d'ensemble et se rendre compte que la réforme de l'enseignement secondaire doit être inspirée par les principes nouveaux dont l'Université elle-même s'inspire depuis une vingtaine

d'années. Vous pourrez, messieurs, voir comment beaucoup de différences d'opinions entre les différentes personnes que vous avez vues doivent s'expliquer par la nature de l'évolution que subit l'enseignement secondaire tout entier. Je vais me permettre de vous rappeler sur quels principes l'enseignement secondaire a été établi en France en 1808; comment, dans tout le XIXe siècle, une évolution s'est produite en dehors et à côté de cet enseignement, de sorte que la crise actuelle vient du défaut d'accord entre ces deux tendances inverses. Je chercherai ensuite les moyens théoriques et pratiques de remédier au mal.

L'Université — le mot même a changé de sens — est une création napoléonienne, autour de laquelle se groupait tout ce que Napoléon entendait par enseignement. C'était le pivot de sa politique; les autres créations n'étaient à ses yeux qu'accessoires.

Les principes de cette création ne sont pas du tout les nôtres. L'enseignement, pour Napoléon, était, non pas une fin en soi, mais un instrument de gouvernement. Il voulait avoir de fidèles sujets et des serviteurs utiles à l'État. Aussi n'a-t-il pas voulu d'un enseignement universel, national, donnant l'instruction par degrés à toute la nation; mais il a créé un enseignement réservé à une classe, à la classe dirigeante, comme on disait alors, et seulement à la partie masculine de cette classe, puisque les femmes ne jouaient aucun rôle dans l'État et que, dans la famille même, l'autorité de l'homme était, en vertu des lois et plus encore des mœurs, fondamentale.

Comme cette classe dirigeait l'État au moyen des carrières libérales et des fonctions publiques, l'enseignement a été fait uniquement pour s'appliquer à cette classe et pour préparer aux carrières libérales et aux fonctions publiques.

C'est pourquoi Napoléon avait établi le monopole de l'État, afin d'avoir des fonctionnaires et sujets notables qui ne fussent élevés que par lui, dans le sens où il le voulait; c'est pourquoi il a établi la centralisation, l'uniformité excessive des programmes qui nous gêne encore aujourd'hui. En un mot, il voulait former des élèves dociles et d'après un même type abstrait et universel.

Or, pour pour atteindre pratiquement ce but — et c'est justement là ce qui pèse le plus sur nous, — Napoléon n'a rien innové. Après le grand mouvement de réforme de l'instruction et de l'éducation commencé par la Constituante et achevé par la Commission de la Convention, après Condorcet et Lakanal, il en est revenu à l'ancien régime en matière d'enseignement secondaire, mais au profit de l'État et non plus au profit de l'Église; il a entrepris de faire des sortes de couvents laïques, très originaux comme conception politique, mais établis sur le modèle des anciens couvents et ayant pour principe d'action la *ratio studiorum*, système d'éducation peut-être remarquable en soi, puisqu'il a duré deux siècles et demi, parce qu'il s'appliquait à une société pour laquelle il était fait, mais que Napoléon a restauré au moment où cette société s'en allait.

Il a créé une corporation laïque, l'Université; il a imposé à l'Université des règlements qui, en droit, sont toujours en vigueur. Il a voulu un personnel de célibataires, n'ayant pas le droit de porter la barbe, vêtus de la robe, dont les chefs d'établissements étaient les maîtres absolus, de véritables abbés laïques: recteurs et proviseurs étaient de véritables despotes, usant de notes secrètes, ne rendant jamais de comptes à leurs collaborateurs.

Comme Napoléon créait une corporation, il l'a dotée d'un privilège. Il a montré à l'égard du personnel un certain libéralisme qui a servi de base à notre organisme administratif, à notre conseil supérieur. Le système disciplinaire, les droits dont le ministre jouit à l'égard de ses subordonnés ne viennent pas seulement d'une idée d'indépendance nécessaire au professeur, mais plutôt de l'idée de condition privilégiée; si bien que, quand nous défendons comme une conquête de la Révolution le système disciplinaire créé par Napoléon pour le personnel de l'Université, nous faisons un contresens. Dans l'Université comme dans l'armée, on se croit moins un fonctionnaire, un serviteur de l'État, qu'un professeur renté qui a des droits en face de l'État.

Les programmes peuvent se résumer en deux points principaux. Le premier trait, c'est de donner une éducation dogmatique, à base religieuse, dont le but essentiel était de chercher à établir une règle indiscutée en toutes choses, règle morale, règle religieuse, règle politique, règle de goût même, de sorte que, dans ces matières littéraires où la fantaisie de chacun nous paraît devoir être absolument indépendante, on voulait donner aux élèves une règle

fixe d'appréciation dont ils ne devaient pas sortir.

Aussi le procédé fondamental d'enseignement était purement mécanique : c'est celui que nous imposons encore dans l'enseignement des sciences et de l'histoire, au moins nous ne savons pas nous en affranchir (en effet je n'ai jamais été gêné, ni par un inspecteur ni par qui que ce soit, dans mes tentatives, souvent radicales, de transformation d'enseignement : en pareille matière, je crois que l'indépendance du professeur est aussi grande qu'il veut la prendre). Ce procédé ancien consiste à faire promener le professeur devant des élèves qui écrivent pour se tenir tranquilles, qui sont purement passifs pendant la classe, qui sont occupés matériellement pour n'avoir pas de distractions : mettez un phonographe devant des appareils récepteurs, ce sera aussi intelligent.

Au bout de ces études, on mettait des diplômes pour constater que l'élève « savait son cours ». Ce qu'on demandait au baccalauréat d'alors, ce n'était pas la constatation des résultats d'un enseignement scientifique, visant à former un fonds de connaissances réelles à l'élève : c'est le vieil humanisme classique des jésuites, qui consiste, au moyen d'exercices très bien imaginés, thème, version, dissertation etc., à laisser aux élèves une certaine initiative dans des matières peu compromettantes, car il ne s'agit là que de pure beauté, et l'on a bien soin d'établir une règle de goût.

Ce formalisme classique était complété par les mathématiques, pour la même raison. Les mathématiques ne sont pas compromettantes : c'est une étude de formes, c'est presque de l'art classique. Ce qu'on voulait, c'était faire faire aux élèves une gymnastique qui leur donnât un esprit assez ouvert, mais dans lequel on ne mettait rien, de façon à les rendre capables de recevoir plus tard les notions administratives, politiques ou techniques qu'ils devraient observer.

Le second trait de cette éducation d'ancien régimé restaurée par Napoléon, c'est qu'elle est individualiste et utilitaire. On faisait appel aux sentiments les plus personnels et les plus égoïstes de l'enfant. Le principe d'action c'est l'émulation, et c'est l'un des pires en matière d'éducation; l'enfant devait développer sa personnalité de manière à éclipser celle des autres. De là tout un régime, que nous avons en partie gardé, qui récompense l'effort heureux et non l'effort méritant : des décorations, des exemptions quand on a de bonnes notes, des compositions où l'on considère, non pas la valeur de la composition, mais le classement, si peu de différence qu'il y ait entre le premier, le second, le troisième; des récompenses comme le banquet de la Saint-Charlemagne, où l'on va si on a été le premier, c'est-à-dire si l'on est le mieux doué, et non pas le plus méritant; des distributions de prix qui font perdre le temps des administrateurs et l'argent du lycée à une besogne inutile et qui ne donnent même pas satisfaction aux familles, car c'est une cause perpétuelle de conflits et de froissements de vanité, etc.

M. le Président. N'a-t-on pas créé un nouveau prix dans l'Académie de Paris?

M. Thalamas. Elle est le refuge de toutes les institutions, j'allais presque dire des hommes d'ancien régime; on y a gardé les habitudes déjà abolies en province : le concours général, rétabli sur les instances des professeurs de Paris, la Saint-Charlemagne, les traditions classiques intransigeantes, etc. Je reviens à la vieille Université. On avait un régime de pénalités absolument opprimantes, qui avaient pour but d'obtenir l'obéissance passive, un régime de caserne, institué pour faire céder l'enfant devant la force. C'est le régime du : « Pas d'observations. » Vous faites telle chose, une heure de retenue. — « Mais, monsieur, ce n'est pas moi ! » — « Vous répliquez; deux heures. » Jusqu'au moment où l'élève, comprenant qu'il ne pouvait lutter contre la force, se résignait à céder.

On avait donc, comme toujours, emprunté aux couvents d'autrefois, l'isolement des élèves, séparés de leurs familles le plus possible par l'internat, avec des jours de sortie peu fréquents, séparés même entre eux, par l'interdiction de se promener plus de trois en cour, de circuler toujours avec les mêmes camarades, et ainsi de suite.

En un mot, une éducation dogmatique et égoïste, un enseignement pour la bourgeoisie et seulement pour les hommes car, des filles, on ne s'en occupait pas, on les laissait à l'initiative privée. Du reste, c'était pour elle la même éducation, sauf qu'au lieu de leur apprendre les auteurs classiques, on leur faisait apprendre les arts d'agrément. On vou-

lait peu à peu plier les enfants à l'obéissance, à la règle, au respect, sans raisonner, au moins sur les choses sérieuses.

La seule différence avec l'ancien régime, c'est que, comme il ne s'agissait pas de couvents où l'on avait fait vœu de pauvreté et d'obéissance absolue, les exercices littéraires prenaient une part plus grande que les exercices spirituels : c'est même grâce à cela que l'Université a évolué.

On recrutait le personnel par une École spéciale, l'École normale, qui fournissait un personnel peu nombreux, mais suffisant, et qui assurait un recrutement orthodoxe uniforme et maintenait l'unité de cette restauration de l'ancien régime.

Rien qu'à constater cet état de choses qui est la base de l'Université, de l'enseignement secondaire de la France, vous vous rendez compte que c'est un fossile historique que je viens de décrire.

De tout cela il ne reste à peu près rien qui soit conforme à nos besoins et à nos tendances, quoique les grandes lignes de l'édifice administratif subsistent.

Bien mieux l'Université, à la suite d'une évolution de cinquante années, a créé, — c'est une justice qu'on ne lui rend pas assez — des méthodes d'enseignement nouvelles, une pédagogie originale, moderne, qui, surtout depuis une vingtaine d'années, s'est codifiée, précisée dans ses intentions et ses principes; si bien que nous avons le droit et le devoir de dire que, à côté des anciens procédés d'éducation, il y a un procédé moderne, conforme à l'esprit du siècle, qui est le nôtre. Vous en connaissez l'exposé le plus célèbre, celui de M. Marion; les instructions du nouveau programme de 1890, par M. Léon Bourgeois, en contiennent le résumé pratique. Les livres récents du P. Bonhomme et de la sœur Marie du Sacré-Cœur ont reconnu sa supériorité.

La crise résulte de la contradiction de ces deux systèmes d'éducation.

Aujourd'hui nous considérons l'éducation comme une fin en soi, non comme un moyen, et comme le premier devoir moral de l'Etat moderne. Nous considérons que l'armée elle-même, à côté de sa mission de défense nationale, a une mission d'éducation nationale. Je connais des officiers qui prennent leur tâche à cœur à ce point de vue, estiment que l'armée doit être la collaboratrice de l'éducation nationale, et que la force morale des armées modernes doit être non plus l'esprit de corps, mais le patriotisme éclairé par l'éducation morale donnée à la caserne.

C'est pourquoi on s'est tant battu sur notre dos au XIXe siècle. Le but que nous nous proposons est complètement désintéressé, c'est un but national et libéral; nous voulons faire des Français libres, conscients de leurs devoirs envers eux-mêmes et envers tous, conscients aussi de leurs droits et qui soient des forces actives volontairement dévouées à la patrie et à l'humanité.

Notre but est radicalement contraire à celui de l'Université première. Or celle-ci n'a jamais été complètement transformée et nous nous voyons forcés de lui demander d'agir contre sa nature.

La question ne se pose plus comme au temps de Napoléon. Il ne s'agit plus de donner une instruction spéciale à une classe dirigeante; il s'agit de déterminer la place que ce que nous appelons enseignement secondaire doit occuper dans la trinité des ordres d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur. Le premier et le dernier sont réorganisés d'une manière moderne, sont très prospères, et font l'admiration des étrangers, comme je le vois quand je fais en août un cours à toutes sortes d'étrangers à l'Ecole coloniale sur la Société française. Mais ces deux enseignements prospères sont créés sur des principes tout à fait différents, l'obligation, la gratuité, la laïcité.

Que doit être l'enseignement secondaire? Il doit être, selon moi, un enseignement intégral et national; il doit être organisé non seulement pour les garçons, mais aussi pour les filles; il doit s'appliquer à l'ensemble de la classe moyenne, ou, pour être plus exact, à l'ensemble des individus chez qui il y a intérêt à développer l'esprit classique. Cet esprit classique, que l'enseignement secondaire doit développer, c'est l'esprit d'initiative personnelle et critique en toutes choses. Ce qui fait que l'enseignement réputé secondaire a une raison d'être en France, c'est qu'on estime qu'il y a intérêt à ce qu'un certain nombre de gens, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent, qu'ils soient désignés par leurs facultés ou par leur situation de fortune ou de famille, aient le temps de réfléchir librement, sans souci d'une vie professionnelle, sans

désir immédiat ni de diplôme, ni de quoi que ce soit de ce genre, sans culture purement spéciale. Il faut qu'ils réfléchissent et s'exercent *pendant quatre ou cinq ans* à propos de tout et de la manière la plus complète et intense possible, de manière qu'ils deviennent vigoureux, harmonieux et spontanés dans leur corps comme dans leur âme.

Quand on fait de l'enseignement littéraire, on ne cherche plus à imposer un dogme. Je crois qu'il n'y a plus guère de ces professeurs de bon goût, dont Nisard a été le symbole le plus célèbre. On cherche à habituer les gens à se faire une opinion personnelle par leurs lectures, à apprécier les beautés littéraires, les choses d'art, de goût, à développer à ce propos leur initiative.

Quant je fais de l'histoire, je ne cherche pas à apprendre aux élèves qu'Henri IV est mort en 1610; je ne leur fais pas faire de composition pour voir ce qu'ils savent, — ils les font avec leurs livres, leurs atlas, — je veux qu'ils raisonnent, qu'ils soient en état de se faire une opinion sur les choses sociales d'autrefois et d'aujourd'hui, de comprendre le sens de l'évolution de l'humanité. En les forçant ainsi à juger les choses, je ne gêne en rien leurs croyances. J'ai eu une inspection générale, au cours de laquelle j'ai corrigé des devoirs sur ce sujet : Napoléon est-il le soldat de la Révolution?

J'avais des copies bonapartistes, terroristes, libérales, etc., qu'ai-je fait? Mon travail a consisté à voir si les faits étaient exacts, puis à prendre les principes de raisonnement de l'élève, à l'obliger à les formuler et à lui montrer ainsi comment les opinions varient suivant les croyances fondamentales. Je développe ainsi son initiative en respectant sa personnalité ou les croyances qu'on a pu lui donner, je fortifie ses convictions en les éclairant, je l'habitue à avoir un avis et à le dire; je lui apprends à analyser les choses à son point de vue et à saisir les causes des différences entre les jugements humains : je fais œuvre d'enseignement secondaire.

En sciences, c'est la même chose. L'enseignement des mathématiques est le plus en retard : il a gardé les vieux procédés. On fait un cours, on demande aux gens de l'apprendre; s'il n'y avait pas le contrepoison naturel du problème, je crois qu'un tel enseignement serait mort.

En philosophie, nous ne donnons plus de dogmes, nous éveillons l'esprit philosophique, le sentiment de la personnalité. Tout cela c'est ce que les Allemands appellent d'un mot très juste, un enseignement de culture opposé à l'enseignement professionnel ou à l'enseignement de laboratoire, de séminaire, comme ils disent. Il faut que cet enseignement ait une singulière vertu pour que, si mal fait qu'il soit, si peu moderne qu'en soit l'organisation, il produise des résultats tels que, quand vous trouvez deux individus de même valeur intellectuelles, Français ou étrangers, l'un n'ayant pas passé par l'enseignement secondaire, l'autre y ayant passé, vous saisissez sur le vif la différence. Et c'est la supériorité de notre enseignement secondaire qui donne à nos œuvres d'art, de littérature, de sciences, ce caractère de fini, d'achèvement, de perfection, que les étrangers sont trop souvent les premiers à reconnaître.

Aujourd'hui nous voudrions une éducation secondaire définitive et intégrale. Or il y a une partie négligée, l'éducation de certains sens, l'œil, l'oreille. Dans votre questionnaire, on a demandé si l'enseignement du dessin ne devrait pas être amélioré.

J'estime qu'il devrait être mis sur le même pied que l'écriture et le calcul et avoir une sanction aux examens. L'enseignement de la musique n'est pas non plus donné comme il faut; la musique devrait être considérée non pas comme un art d'agrément, mais comme partie essentielle du plan d'études. Nous voulons que la vie physique elle-même fasse partie de l'éducation de nos lycées. Dans les lycées où j'ai passé, j'ai vu certains professeurs s'associer aux jeux, faire des excursions avec les élèves. Je vous ai apporté les règlements de notre société pour l'action fondée au lycée d'Amiens, il y a déjà quelque temps. Nous avons pour but de grouper les élèves en dehors des classes pour leur faire des conférences sur la vie pratique. J'en ai fait une sur la mutualité, une autre a été faite sur le choix d'une carrière; nous avons une bibliothèque où sont réunis les renseignements relatifs aux colonies — un de nos élèves s'y est déjà établ:; — nous faisons des associations sportives : c'est une excellente et amusante expérience que de laisser les élèves patauger dans les petits comités où ils discu-

tent, pour les initier peu à peu par la persuasion à la vie libre et à la solidarité.

Tout cela existe depuis longtemps; ce n'est pas codifié, mais les initiatives privées ont fait leurs preuves.

Nous voudrions aussi l'éducation du sentiment et de la volonté. On dit que les lycées de l'État ne donnent pas l'éducation; c'est un calembour. Nous voulons que nos élèves aient le sentiment le plus élevé de leur liberté, de leur dignité, de la solidarité. Nous le développons par tous les moyens. Notre discipline libérale en est sortie.

Ce qu'on appelle l'éducation se rapporte à l'époque de Napoléon Ier où, comme on ne donnait pas l'instruction à la liberté de l'élève, on était obligé de lui apprendre un code de belles manières, d'usages dogmatiques. Mais nous qui voulons développer l'individu, nous n'avons pas besoin de lui imposer un semblable dogme, qui est trop souvent un ramassis de niaiseries et de conventions factices ou serviles. Je puis vous garantir par expérience, que, toutes les fois que nos élèves se trouvent en contact avec des élèves d'autres maisons, ils font aussi bonne et souvent meilleure figure qu'eux. Pour nous, l'éducation c'est le développement des facultés de l'individu dans le sens le plus large possible et pour lui-même, ee n'est pas l'ensemble des convenances mondaines, que le bon sens suffit à faire trouver rapidement quand on a un peu de délicatesse d'esprit. Il n'y a pas besoin d'une règle particulière pour apprendre à tenir sa fourchette : il suffit que l'individu soit propre.

Enfin nous concevons l'Université comme un service d'État et non comme une corporation qui a ses privilèges. Il ne faut pas se dissimuler qu'un grand nombre de professeurs, surtout parmi les anciens élèves de l'École normale supérieure, déclarent que l'Université n'est pas un service d'État; comme certains officiers, ils ne se croient pas fonctionnaires; ils croient faire partie d'une corporation privilégiée. Aussi, quand on veut changer une règle, ou leur donner des conseils, ou exercer sur eux quelque autorité, ils regimbent, ils considèrent comme des atteintes à leur liberté personnelle ce que je considère comme des observations de service. La première année que j'ai fait le cours de Saint-Cyr, je me suis un peu embrouillé; au mois de janvier je n'étais pas avancé dans mon cours; le proviseur m'a fait appeler — il n'était que licencié, mais la valeur de l'individu ne se mesure pas aux grades — il m'a dit : « Vous n'êtes pas en avance, comptez-vous vous rattraper? » Je lui ai expliqué comment je m'y prendrais et je ne me suis pas senti blessé, mais je suis bien certain que beaucoup de mes collègues auraient pris la porte.

Sans doute, nous devons considérer l'Université comme un service d'État qui doit avoir ses garanties morales d'indépendance, — un individu ne peut pas apprendre la liberté aux autres si l'on ne sait pas qu'il est un homme libre, — mais qui doit aussi être considéré comme composé de serviteurs de l'État. Ce service doit avoir un rôle social considérable. Aujourd'hui il ne l'a pas parce qu'il se renferme dans ses privilèges du passé et ne veut guère se mêler à la vie publique. Si un proviseur n'a pas d'autorité dans une ville, c'est qu'il ne veut pas la prendre. Nous allons, à Amiens, faire des conférences partout dans le département, presque dans les plus petites communes. Nous avons une autorité morale aussi grande que celle d'un juge et plus étendue peut-être socialement. Quand les gens n'ont pas d'autorité morale, c'est leur faute, c'est qu'ils ne veulent pas la prendre; or, si les professeurs ne la prennent pas, c'est qu'ils attendent, comme tous les privilégiés, qu'on vienne les trouver, qu'ils sont une corporation qui croit n'avoir rien à devoir à personne.

Au lycée d'Amiens, j'ai demandé qu'on mît une salle à la disposition des professeurs pour recevoir les familles, à des heures déterminées; j'ai provoqué des protestations épouvantables. On a dit que cela ne nous regardait pas, que les familles n'avaient à s'adresser qu'à l'administration, que les professeurs n'avaient rien à voir avec les parents : comme si leur besogne était finie une fois qu'ils sont sortis de leur classe.

J'estime que l'Université nouvelle aura une autorité morale égale à celle des fonctionnaires les plus respectés. Un inspecteur d'académie peut avoir une grande influence morale, égale à celle d'un général; il ne l'a pas sur le même monde, ni de la même manière, mais il l'a réelle et égale.

En résumé, notre éducation a des procédés non plus formalistes mais réalistes, c'est une éducation libérale à base critique; nous faisons appel à l'initiative, à la raison des élèves,

nous éveillons la réflexion personnelle, nous tâchons de lui donner, non pas un instrument dont il aura l'habitude de jouer certains airs, mais dont il saura jouer à sa guise.

C'est ce qui fait l'antagonisme entre les professeurs d'autrefois, qui se trouvent atteints dans leurs prérogatives quand on fait autre chose que du grec et du latin, et les professeurs nouveaux qui jouent un rôle éducatif au même titre que ceux qui font du grec et du latin et qui prétendent, quoique professeurs spéciaux ou professeurs de sciences, avoir voix au chapitre comme les autres et avoir le droit de formuler des appréciations sur les élèves. On m'a fait un jour cette observation : Vous! qu'est-ce que cela peut vous faire, du moment que l'élève suit son cours, vous n'avez pas à apprécier son style. J'ai répondu : « Je fais du français sur des sujets d'histoire, et je collabore avec tous à l'éducation de l'élève. »

Nous voulons que cette éducation soit active; nous ne faisons pas appel à l'émulation. Je verrais supprimer avec plaisir toute trace d'émulation, les prix, la Saint-Charlemagne, les compositions, pour les remplacer par des examens trimestriels, comme dans l'enseignement primaire supérieur. Nous voulons obtenir un effort vers le mieux par le concours des volontés de chacun. C'est facile, nous avons les notes. Quand un élève n'attache pas d'importance aux notes que lui donne son professeur, je n'hésite pas à dire que c'est la faute du professeur; s'il faisait sa besogne, l'élève saurait qu'il n'est pas en classe pour perdre son temps, et que, si la note est mauvaise, c'est qu'il l'a perdu. Il en est de cela comme de la discipline d'une classe. Sauf le cas, très rare, où l'on a affaire à un vaurien, qu'il faut chasser tout de suite, ou à un malade, qu'il faut momentanément éloigner, l'autorité morale et l'action éducatrice du professeur résultent de sa valeur comme homme et comme maître : elles s'exercent par persuasion, par contagion morale et non par crainte.

Ainsi l'enseignement secondaire de l'avenir devrait être une éducation libérale nationale et intégrale pour les deux sexes, de tout rang social, à condition qu'on soit capable d'en profiter. Elle devrait être réaliste, c'est-à-dire préparer par l'instruction à la connaissance du monde et de la vie, surtout contemporaine, et développer le goût de l'action libre, spontanée et généreuse en tout genre. Par suite, l'Université devrait être considérée comme un service public et non comme destinée à rapporter de l'argent, et ses règlements administratifs devraient être refaits du haut en bas.

M. le Président. Vous venez d'esquisser le tableau de l'Université moderne, voudriez-vous passer à la partie pratique ?

M. Thalamas. Je disais que notre enseignement serait hors de pair, si nous avions harmonisé ces deux tendances différentes signalées. C'est de là que vient la crise, au fond ; mais il y a des causes secondaires que je dois rappeler avant d'aborder l'exposé des réformes à faire.

L'enseignement secondaire a des causes intérieures de crise. D'abord l'instabilité des programmes depuis quelques années ; j'ai vu trois changements de programmes, le dernier est de 1890 ; nous allons en voir d'autres, qui, du moins, seront, je l'espère, définitifs.

D'un autre côté l'instabilité dans la situation du personnel. Je prends des faits précis. En 1887, on a supprimé les catégories de lycées et rendu l'avancement personnel.

On n'a pas pris de mesures transitoires suffisantes. D'un seul coup on a nommé professeurs de 1re classe tous ceux qui étaient dans les lycées de 1re catégorie, n'eussent-ils que deux années de service. On a ainsi donné à certains professeurs, en deux ans, le traitement que leurs successeurs, à services égaux et même supérieurs, mettront plus de vingt-cinq ans à obtenir. C'est peu encourageant. De plus, on a encombré la classe supérieure de gens jeunes qui paralysent l'avancement et qui professionnellement sont dangereux, car dès qu'on n'a plus d'action sur un professeur au moyen de l'avancement, il y a des chances pour qu'il dorme. Les déplacements sont rares et assez difficiles à imposer ; on n'a plus d'action que par une mauvaise note dépourvue de sanction réelle.

De plus on a éloigné l'Université des nécessités de la vie contemporaine. Le plus grand de nos ministres en ce siècle, M. Duruy, avait cherché à concilier l'Université avec la vie moderne ; à côté de l'enseignement classique, intégral, des humanités, il avait créé un enseignement qui, en trois ou quatre années, menait les élèves à la vie pratique, leur permettait d'être commerçants, industriels, agriculteurs. On a en 1890, supprimé cet enseignement et son personnel au moment où il

commençait à porter ses fruits. On en a fait un second enseignement classique, le moderne, avec des langues vivantes; c'est une réforme réactionnaire, naturellement applaudie par une bonne partie de l'Université.

Je n'hésite pas à affirmer que ç'a été la plus grande cause de gain pour les maisons libres, qui ont pu ainsi préparer à la vie pratique en organisant à leur guise cet enseignement que nous abandonnions. Nous avons en vain cherché à en faire autant, mais le plan d'études uniformes, avec le baccalauréat au bout, ne se prête pas à de tels progrès. J'ai vu quatre combinaisons pour tâcher de faire des exercices à cheval les uns sur les autres : on dispense des cours de sciences pures, de cours d'histoire du moyen âge, de certaines langues vivantes; on n'a pas pu arriver à un ensemble qui se tienne debout. C'est une confusion qu'il est temps de régler.

Il y a aussi des causes extérieures de crise. Je n'hésite pas à me prononcer franchement contre la liberté de l'enseignement. Notre enseignement est national et libéral : je ne puis admettre qu'on fasse donner un enseignement libéral et national par des gens qui appartiennent à des congrégations, parce qu'un homme qui a fait vœu d'obéissance absolue peut se trouver obligé de faire un choix, qui pourrait coûter à sa conscience, entre sa liberté, son patriotisme et l'ordre de son supérieur. Je crois donc que la liberté d'enseignement est une chose mauvaise, mais je crois plus encore que cette liberté apparente est illusoire; elle a été établie comme un privilège pour favoriser l'enseignement libre.

Pour être directeur d'une maison libre, il suffit d'être bachelier; pour aucun des autres maîtres on n'exige des titres : l'État, qui poursuit les rebouteux sans diplôme, encourage les rebouteux de l'enseignement. Le monopole est un droit et un devoir pour l'État. De même que nous ne trouverions pas naturel que chacun puisse disposer librement d'une force fondamentale de l'État, du droit d'armement, de même je ne trouve pas naturel qu'on ait le droit d'enseigner librement. Si l'enseignement est un service public, il ne peut être livré à des particuliers. En tous cas, la concurrence de l'enseignement libre a démoralisé l'enseignement secondaire. Ceux qui font concurrence à l'Université ont cherché à se créer des élèves et ont été amenés à se faire une réclame d'un certain ordre contre laquelle, l'Université, par définition, ne peut pas, ne doit pas lutter. Les familles ont des désirs qui sont quelquefois contraires à l'intérêt des enfants. Nous considérons comme de notre devoir de ne pas flatter ces désirs de familles; en particulier pour ce qui touche à ces questions d'émulation, nous réduisons le plus possible la part de l'émulation.

Cela éloigne de nous un certain nombre de familles. S'il y avait des décorations, des récompenses, des fêtes plus fréquentes, cela nous constituerait un avantage matériel, mais un recul moral.

Il y a aussi un intérêt pécuniaire pour les parents à aller dans d'autres maisons que celles de l'Université. Mgr. Renou, aujourd'hui archevêque de Tours, avait fondé, étant évêque d'Amiens, un établissement que je voudrais voir prospérer, l'externat Saint-Martin du lycée d'Amiens. C'est un externat ecclésiastique, dirigé par des prêtres séculiers, et qui envoie ses élèves au lycée. Il assure l'éducation religieuse et catholique pour ceux qui la désirent, en même temps que l'enseignement universitaire. L'établissement a des ressources pécuniaires, de telle sorte que les parents, quand ils viennent à Amiens, peuvent y être invités à déjeuner; il y a même des gens qui y ont mis leurs enfants dans ce but. Nous ne pouvons pas le faire.

M. Jacques Piou. Vous avez les bourses.

M. Thalamas. Je vais y venir.

Les établissements libres se sont multipliés, ce qui est encore une cause d'infériorité pour nous; il y a cent dix établissements libres de plus que d'établissements universitaires, c'est encore une cause d'infériorité, on va au plus proche. On a bien fondé des bourses dans les lycées, mais il n'y a aucune comparaison possible. Le proviseur n'a aucun droit d'initiative réelle en ces matières; l'autonomie de la maison n'est pas entière. Souvent nous pourrions avoir des élèves qui nous en amèneraient cinq ou six autres si nous pouvions donner une petite subvention ou une diminution des frais d'études; il faudrait donner au chef d'établissement une certaine liberté sous sa responsabilité.

L'excès de centralisation nous met en état d'infériorité. La preuve, c'est qu'au lycée de Nantes, qui était tombé en ruines, on a nommé l'abbé Follioley, auquel on a donné pleins pouvoirs pour le remonter. Il a fait ce qu'il a voulu et a réussi. D'ailleurs, grâce aux

subventions des congrégations et à l'accroissement énorme de leurs propriétés, l'enseignement libre a en réalité des ressources pécuniaires plus grandes que nous en même temps que plus de liberté dans leur emploi.

Enfin dans l'Université nous n'avons guère eu le droit, et dès lors nous n'avons pas l'habitude de parler de nous au public, aussi on répand sur notre compte une quantité d'affirmations.

M. le Président. Vous croyez qu'on n'a pas l'habitude de parler dans l'Université ? (*Sourires*).

M. Thalamas. Je suis moi-même un exemple du contraire. Mais j'entends à titre de réclame.

M. le Président. Mais l'Université compte dans la presse beaucoup de représentants ?

M. Thalamas. Nous ne parlons pas de nos affaires locales. Si nous publiions des articles sur le lycée, sur nos élèves, sur leurs succès....

M. Jacques Piou. L'Université ne s'en fait pas faute.

M. Thalamas. J'ai passé dans des maisons où je n'ai jamais vu cela. Il y a un certain dédain de ces choses, dans le personnel administratif. D'ailleurs je pense que l'éducateur doit être inspiré par le souci de l'intérêt de l'enfant et non par le désir de plaire aux caprices des familles et que c'est une immoralité pédagogique que de vouloir faire de nous des racoleurs d'élèves qui sacrifient tout à la quantité, au chiffre, et qui usent au besoin de la contrainte morale plus ou moins déguisée exercée par les chefs d'établissement ou de service pour peupler leurs maisons. Il y a lutte entre l'Université et l'enseignement libre, mais pas à armes égales, parce que nous usons toujours d'armes courtoises.

Sans être complet, j'ai indiqué le mal. Comment résoudre maintenant la crise?

Logiquement, on devrait refaire intégralement l'enseignement secondaire au moyen de réformes conformes aux idées modernes. Je ne fais que les énumérer. On arriverait à un enseignement secondaire qui constituerait un cycle de cinq ans d'études à peu près, qui serait ouvert à tous et recruté parmi les jeunes gens ayant fait preuve d'études primaires suffisantes. Il se diviserait en une série de classes où l'on entrerait après des examens successifs sérieux, et se terminerait par un certificat d'études. Ce serait l'idéal. Cet enseignement serait donné aux filles et aux garçons dans des maison séparées.

On devrait y constituer deux sections : une section classique proprement dite, et une autre qu'on appellera comme on voudra, scientifique, moderne, professionnelle, ayant toutes deux le même but de développer l'initiative, mais par des procédés distincts. Je crois dès lors qu'on devrait radicalement réformer les deux enseignements actuels classique et moderne: tout serait classique, mais classique général ou classique spécial.

Pour l'enseignement classique actuel, il y a un fait évident, quoi qu'on dise, c'est qu'on ne sait pas les matières sur lesquelles on doit passer. On fait du grec et du latin, on ne sait pas de grec, on sait tout au plus un peu de latin; on apprend en plus et souvent assez bien une langue vivante.

Dans l'enseignement moderne, une des deux langues est sacrifiée ou négligée.

Il y a à ce mal des raisons accessoires provenant des procédés actuels d'enseignement, surtout dans les classes de grammaire et que vous connaissez. Mais la vraie raison est qu'avec les développements qu'ont pris les diverses sciences, surtout en moderne, les lettres ne constituent plus l'élément prédominant de culture. La base de l'enseignement classique général devrait être l'étude, bien plus développée qu'aujourd'hui, de la langue nationale. Nous avons des classes où il y a deux heures de français contre six heures de grec et six heures de latin. On ajouterait à cela l'étude sérieuse d'une seule langue morte et d'une seule langue vivante. L'enseignement dont je parle, existe, je crois, en Écosse, il y donne de bons résultats et est aussi classique qu'un autre. On pourrait encore, garder deux langues, une langue vivante et une langue morte: ce serait la meilleure solution.

A côté de la partie purement littéraire, il devrait y avoir une partie scientifique. J'ai passé de 1880 à 1885 par un régime intermédiaire où l'on commençait les sciences dès la troisième: je m'en suis bien trouvé. Si l'enseignement secondaire est réduit à cinq ans, qu'on commence dès le début les sciences, surtout les sciences physiques et naturelles, plus éducatives, selon moi, que les autres. Sinon qu'on commence au début de la division supérieure, l'enseignement des sciences physiques

et naturelles, qu'on donne plus de part à cette pauvre géographie, qui a bien son importance dans notre état moderne et qui n'a qu'une heure par semaine sans revision finale : si bien qu'on peut être bachelier à condition de savoir ce qu'est la France, mais en ayant le droit légal d'ignorer l'Égypte, les États-Unis. Je voudrais qu'on sût au moins un peu de géographie générale, qu'on connût les forces actuelles des États du globe et le milieu physique qui les encadre : la Renaissance japonaise, l'impérialisme américain yankee, le Transsibérien ne sont-ils pas aussi importants pour la culture de l'esprit que la métrique latine, ou l'accentuation grecque, ou l'art poétique de Boileau. Il y a, en première moderne, un programme actuel, qui est, très gauchement d'ailleurs, une excellente indication en ce sens.

A l'enseignement spécial, on devrait donner comme base principale, remplaçant les lettres, un enseignement sociologique qui serait l'affaire du professeur d'histoire, lequel deviendrait le professeur principal. En effet, peu importe qu'on fasse des narrations sur un sujet d'histoire ou un sujet de géographie ou sur un autre sujet. On peut apprendre à écrire dans tous les cas. Mais ici, la nature des exercices inclinerait davantage l'enfant vers la vie moderne. L'enseignement prendrait ainsi une tournure plus pratique, plus énergisante.

Les sciences devraient y être étudiées surtout au point de vue des applications : on devrait faire de la comptabilité, du dessin industriel ou à main levée, de la tenue des livres, etc. Pour les langues vivantes, on devrait se placer davantage encore au point de vue pratique : on apprendrait à parler les langues vivantes dans l'enseignement moderne, tandis que, dans l'enseignement classique, on apprendrait plutôt la littérature des langues, vivantes ou mortes.

Bien entendu, dans les deux enseignements, on devrait organiser régulièrement les études de musique et de dessin, ainsi que les exercices physiques et les jeux. Pour les filles, l'enseignement classique général et l'enseignement classique spécial seraient, au besoin, fondus en un type mixte. Dailleurs, je crois inutile et contraire à l'esprit de l'enseignement secondaire, d'instituer dans l'Université un enseignement professionnel.

Pour les études ainsi définies en durée et en nature, l'idéal serait de rétablir le monopole de l'enseignement, mais de l'enseignement seul. Il me semble, c'est une observation pratique, que le nombre des internes tend à diminuer. Je crois qu'on pourrait accentuer le mouvement, qui correspond à un vrai besoin : le jour où l'on supprimera l'internat, on rendra un grand service à l'Université. Chacun selon ses croyances et ses ressources pourrait s'arranger avec un professeur ou maître de pension laïque ou ecclésiastique. Il faudrait seulement que l'État eût droit d'inspection réelle et complète de ces établissements et que les congrégations, au moins celles non autorisées, ne pussent en établir. On concilierait ainsi les besoins de l'État moderne et les désirs d'éducation chrétienne des familles. Ainsi, on pourrait supprimer le répétitorat, qui, bien que très amélioré, me paraît néanmoins une institution fâcheuse dans son principe ; on économiserait au budget les frais d'entretien des élèves, des aumôniers, dentistes, etc. Enfin, on supprimerait toutes divisions de castes dans les lycées. Les maîtres et professeurs, devenus corps enseignant, feraient à la fois les classes et les études se rapportant à leur classe. Ces élèves seraient tous dans le cas de nos externes surveillés, tenus au lycée tout le jour, sauf aux repas. Un lycée ainsi compris serait vraiment une maison d'éducation libérale et nationale.

En dernier lieu, il faudrait un changement de régime administratif des lycées, une large décentralisation. Il faudrait que les proviseurs, assistés de conseils de discipline plus réguliers et plus puissants, eussent des pouvoirs étendus, fussent maîtres de gérer leur établissement, sauf, bien entendu, à être soumis au contrôle de leurs supérieurs : qu'on les rende libres et responsables de leur gestion. Il faudrait accorder une sorte de personnalité civile aux lycées, leur permettre d'acquérir, comme les Universités, et les greffer sur des associations d'anciens élèves et des mutualités fortes et respectées. Je crois qu'on arriverait à d'excellents résultats. A Amiens, l'œuvre du sou par semaine de nos anciens élèves, leur participation à nos fêtes et excursions, commencent déjà à donner d'excellents effets.

Il faudrait aussi réorganiser les cadres, faire de la décentralisation administrative, améliorer

le traitement du personnel *enseignant*, ne pas faire des inégalités de traitement qui amènent un découragement fâcheux et rapide, que M. Germain Périer a très justement signalé à la Chambre pour les professeurs si oubliés des collèges. Mais je n'insiste pas là-dessus.

Vous voyez, messieurs, comment nous arrivons à trouver dans l'évolution générale de l'enseignement au XIXe siècle les causes générales du conflit et les remèdes.

Mais comme il est évident qu'on ne saurait songer à obtenir d'un coup une pareille révolution, il me reste à chercher les moyens pratiques de nous acheminer dans cette voie. Je les énumère rapidement :

1° Réforme du baccalauréat sur laquelle nous sommes à peu près d'accord. Pour moi, un jury départemental de professeurs de l'enseignement secondaire, avec un professeur de Faculté, ou mieux *l'inspecteur d'Académie* comme président, serait commun à tous les candidats. On éviterait ainsi des déplacements coûteux et dangereux pour les élèves ; on rendrait l'enseignement supérieur à sa vraie fonction ; on aurait un régime analogue à celui des brevets primaires.

2° Autonomie très large aux lycées. Ne pas craindre de laisser les établissements se spécialiser, même dans tel ou tel mode d'enseignement (général ou spécial), et varier les cours et les exercices. Il faut absolument renoncer à l'idée d'uniformité bureaucratique. La préparation aux grandes écoles devrait être spécialisée dans quelques rares établissements.

3° Organisation rapide de l'enseignement classique spécial dans les lycées et collèges où il sera utile.

4° Constitution d'un enseignement ou de deux enseignements classiques généraux égaux entre eux et donnant accès aux fonctions d'État. Dans tous les cas, les programmes de sciences, de français, d'histoire et géographie, et des arts dits d'agrément, doivent être refaits de manière à ce qu'ils collaborent tous, ainsi que la discipline, à la même action de culture désintéressée.

5° Réorganisation du recrutement, de la hiérarchie et des règlements disciplinaires du personnel (à peu près dans ses grandes lignes le projet Combes). Je suis partisan de faire faire les études par les professeurs, d'établir un certificat pédagogique ou de capacité analogue à celui de l'enseignement primaire.

6° Suppression des récompenses d'émulation (à peu près le régime de l'École alsacienne).

7° Application aux séminaires et aux congrégations des lois existantes.

En appliquant ces réformes transitoires dans l'esprit indiqué plus haut, en se méfiant, surtout dans les commissions préparatoires de réforme, des tendances réactionnaires d'une partie du personnel universitaire, il ne faudrait pas dix ans pour que tout eût changé de face.

M. Henri Blanc. Voudriez-vous nous parler de l'École normale supérieure ?

M. Thalamas. L'École normale supérieure se rattache à tout cela. En elle-même, elle n'a plus de raison d'être, puisqu'on arrive à l'agrégation de tous les côtés ; elle ne crée qu'une caste, parfois gênante, dans l'Université. Mais c'est une institution qui existe et qu'on pourrait utiliser dans l'enseignement supérieur. Il en est d'elle comme de l'obligation du séjour des trois dernières années dans une maison de l'État pour les futurs fonctionnaires. Ce sont, selon moi, des questions un peu extérieures à la crise universitaire.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Thalamas, de votre intéressante déposition.

Séance du mardi 7 mars 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Dépositions de MM. LHOMME, *professeur au lycée Janson-de-Sailly;* **MALAPERT**, *professeur au lycée Louis-le-Grand;* **GAUTIER**, *professeur au lycée Henri IV;* **CHAUVELON**, *professeur du lycée Saint-Louis;* **RABAUD**, *professeur au lycée Charlemagne;* **BOUGIER**, *professeur au collège Rollin.*

M. le Président. Monsieur Lhomme, vous êtes membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. Pour quel ordre d'agrégation?

M. Lhomme. De l'enseignement spécial.

M. le Président. Vous êtes professeur d'enseignement moderne au lycée Janson-de-Sailly?

M. Lhomme. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Nous avons déjà entendu beaucoup de vos collègues traiter des questions générales; sur quels points désirez-vous faire porter vos observations?

M. Lhomme. Je voudrais parler seulement de l'enseignement moderne; car j'ai pensé que vous aviez déjà entendu beaucoup de communications sur les autres enseignements.

M. le Président. Voulez-vous nous donner les résultats de votre expérience?

M. Lhomme. Je suivrai le questionnaire même que vous m'avez adressé.

On demande d'abord s'il y a lieu de développer l'enseignement moderne.

Je crois que cet enseignement devrait être, avec des modifications d'ailleurs assez profondes, l'enseignement donné au plus grand nombre des élèves.

Même gêné, comme il l'est, par l'hostilité ouverte ou dissimulée de beaucoup d'administrateurs, l'enseignement moderne, depuis sa fondation, n'a pas cessé de croître, ce qui indique, par conséquent, qu'il répond à des besoins réels.

Si je consulte les statistiques qui ont été communiquées au mois de janvier 1898, au Conseil supérieur, par M. Rabier, je vois que 27.177 élèves suivaient l'enseignement moderne, alors que l'enseignement classique en comptait 31.400. Cette même année, l'enseignement moderne avait gagné 432 élèves, l'enseignement classique en avait perdu 822.

Je n'ai pas la statistique pour l'année présente...

M. le Président. Nous faisons dresser cette statistique.

M. Lhomme. Les chiffres que j'ai cités concernent seulement les établissements de l'État — lycées et collèges — depuis la sixième jusqu'à la seconde.

Je ne parle ni de la première-sciences, ni des élèves qui vont ensuite soit en philosophie, soit en mathématiques élémentaires, soit enfin dans les classes préparant aux écoles.

M. le Président. Nous faisons suivre les élèves dans ces classes-là, également pour arriver à une statistique bien exacte.

M. Lhomme. Les élèves de ces classes n'entrent pas en compte dans les chiffres que j'ai donnés. Je n'ai parlé que de ceux qui suivent l'enseignement moderne de la sixième à la seconde. Si l'enseignement classique l'emporte d'environ quatre mille de la sixième à la rhétorique, il le doit surtout aux lycées de Paris. L'enseignement moderne n'est pas donné dans tous; il y est de fondation récente et il a pour concurrents les collèges ou écoles de la ville, Chaptal, Turgot, J.-B. Say, etc., qui ne rentrent pas dans les statistiques des lycées.

L'enseignement moderne n'a donc pas cessé de croître : l'enseignement spécial, tel qu'il avait été établi par M. Duruy, au moment de la première réforme, comptait 13.000 élèves; l'enseignement spécial réformé en comprenait 22,000 et le chiffre des élèves qui suivent l'enseignement moderne d'aujourd'hui doit être d'environ 28,000.

Les adversaires de l'enseignement moderne ont prétendu que les congréganistes avaient trouvé, dans la création du baccalauréat moderne, un moyen de développer leurs établissements, parce qu'ils avaient ainsi la facilité d'amener leurs élèves jusqu'au baccalauréat.

Il résulte des statistiques que c'est encore une erreur.

Au baccalauréat classique, il y avait en 1896, pour la première partie (rhétorique), 10,713 candidats et les rhétoriques des lycées et collèges ne comprenaient pas tout à fait 5,000 élèves.

Cela semble indiquer que la moitié au moins des élèves qui se préparaient au baccalauréat classique fréquentaient non pas les établissements de l'Etat, mais les établissements libres et ceux du clergé.

Au baccalauréat moderne, au contraire, il y avait, dans la même année, 3,449 candidats pour la première partie, alors qu'il y avait 3,969 élèves dans les lycées, soit environ 500 élèves de plus que le nombre des candidats à ce baccalauréat.

La part des congréganistes était donc très minime. Si l'on veut bien y réfléchir, en effet, on verra que la plupart des professeurs congréganistes formés dans les noviciats des congrégations religieuses ou dans les séminaires, sont aptes surtout à enseigner le grec et le latin; ils s'occupent moins des mathématiques et des langues vivantes, qui constituent le fond même de l'enseignement moderne.

Si quelque concurrence a été faite de ce côté aux lycées, elle l'a été par quelques établissements de frères pour un petit nombre d'élèves; leurs efforts portent surtout sur l'enseignement primaire supérieur.

On demande quelle doit être la durée normale des études.

La durée actuelle de l'enseignement moderne est de six ans; elle est plus courte que celle de l'enseignement classique.

Ce n'est pas le désir d'abréger d'une année le cours des études qui a déterminé les organisateurs de l'enseignement moderne à lui assigner six ans de durée au lieu de sept. Ils ont pensé, et c'était alors l'opinion générale, qu'il n'était pas bon d'appeler dans l'internat des enfants très jeunes. Comme l'enseignement moderne se recrute, en grande partie, dans les chefs-lieux de canton et même les moindres communes, on a cru que les enfants ne viendraient guère au lycée que vers l'âge de douze ans, déjà munis du certificat d'études primaires. Pour ces raisons on a restreint les cours à six années. Il ne faut pas oublier que les candidats au baccalauréat moderne ne peuvent, comme les autres, subir cet examen qu'à seize ans. Les élèves qui ont suivi les classes des lycées depuis la huitième sont parfois trop jeunes, quand ils sortent de la seconde; ils doivent alors rester deux ans dans cette classe. Ce n'est pas un mal pour eux, puisque leurs études se trouvent ainsi fortifiées et qu'on donne à leur esprit le temps de se développer et de mûrir.

Je ne vois donc aucune objection à faire contre la durée actuelle de l'enseignement moderne, puisque les élèves de cet enseignement ne peuvent pas se présenter au baccalauréat plus tôt que ceux de l'enseignement classique.

J'arrive maintenant à une question importante : les programmes appellent-ils des modifications?

Les programmes actuels de l'enseignement moderne sont bien faits pour le but qu'on avait d'abord cherché, lorsqu'on voulait faire de cet enseignement un véritable enseignement secondaire, qui se développât sur un plan arrêté et fût le même pour tous les établissements, depuis la sixième jusqu'à la seconde.

Mais si l'on tient à ce que l'enseignement moderne recrute plus d'élèves et devienne plus pratique, je crois qu'il serait à propos, en effet, d'en modifier le programme, surtout pour la première partie, en créant, comme on l'avait fait autrefois pour l'enseignement spécial, une sorte de premier cycle qui comprît l'enseignement du français, des langues vivantes, de l'arithmétique, de la géométrie plane, de la physique et de la chimie appliquées, de l'histoire générale et surtout de la géographie. On aurait ainsi, dans l'enseignement moderne même et pour l'intérêt, je crois, bien entendu de tous les élèves, un enseignement pratique qui leur permettrait d'entrer dans telle ou telle école professionnelle et de se préparer ainsi à l'industrie, au commerce ou à l'agriculture.

Cet enseignement, qui ne durerait que trois ou quatre années, pourrait varier à l'infini.

M. le Président. Vous reviendriez à l'idée que M. Duruy avait eue, en 1865, de faire un enseignement à cycles concentriques?

M. Lhomme. Ce système aurait pour effet de permettre à un grand nombre d'élèves de recevoir au lycée une culture secondaire qui ne durerait pas très longtemps et qui les mettrait à même de sortir de classe, vers quatorze ou quinze ans, pour se consacrer à l'industrie, au commerce ou à toute autre profession.

M. le Président. Les programmes sont-ils appropriés à ce but?

M. Lhomme. Ils ne sont pas assez souples.

M. le Président. Notamment au point de vue de l'histoire; l'élève qui sort de quatrième ne sait pas un mot d'histoire contemporaine.

M. Lhomme. Ces programmes ont été faits pour un enseignement qui se prolonge d'après un plan arrêté, c'est-à-dire pour une sorte d'enseignement conçu dans le même genre que l enseignement classique, moins le grec et le latin.

Les élèves qui, d'après mon système, auraient reçu l'enseignement du premier cycle et qui voudraient continuer leurs études, pourraient les poursuivre à peu près comme aujourd'hui; ils apprendraient une seconde langue vivante et ils achèveraient leurs classes, autant que possible, dans la première-sciences. On obtiendrait ainsi un enseignement à court terme et un enseignement complet.

L'un et l'autre seraient secondaires. Le premier cycle différerait, en somme, de l'enseignement primaire supérieur par les méthodes et par les professeurs mêmes qui donneraient cet enseignement d'une tout autre manière.

Les jeunes gens qui veulent entrer de bonne heure dans les carrières industrielles et commerciales et qui n'ont pas le temps d'achever leurs études, auraient néanmoins l'esprit développé par l'enseignement du lycée et seraient mis à même de s'intéresser à toutes sortes de questions, même littéraires.

Cet enseignement, selon moi, se prêterait à tout ce qu'on voudrait.

Quant à l'uniformité des programmes, la question posée se rattache à la précédente. — Cette difficulté n'existe, d'ailleurs, qu'en partie. — On peut, dès aujourd'hui, apprendre au Midi, par exemple, l'espagnol ou l'italien à la place de l'anglais ou de l'allemand. On peut encore insister plus ou moins sur telle ou telle étude selon les régions; mais il faut obtenir l'autorisation du Ministre ou du recteur.

De plus, des objections de toutes sortes peuvent être soulevées par d'autres professeurs que celui qui propose ces changements.

Il faudrait évidemment que les programmes fussent plus souples.

Le questionnaire demande ensuite : « Quels résultats a donnés, jusqu'à ce jour, l'enseignement moderne? »

S'il s'agit des résultats scolaires, je répondrai que des concours ont été établis dans l'Académie de Paris d'abord et aussi, il y a deux ou trois ans, dans cinq académies de province. Ces concours ont donné des résultats fort satisfaisants pour l'enseignement moderne; on a constaté que les copies corrigées par des professeurs, soit classiques, soit modernes, qui ignoraient l'origine des concurrents, ont donné, pour le français notamment, une certaine supériorité à l'enseignement moderne. Or, ce dont on s'était plaint jusque-là, c'était de l'infériorité de l'enseignement moderne quant aux lettres. Ce succès était évidemment dû aux méthodes employées dans les lycées.

Dans la littérature française — je ne m'étendrai pas sur ces idées souvent répétées — il y a assez de chefs-d'œuvre pour qu'en les expliquant bien, on puisse arriver à donner aux élèves le goût du beau et à leur apprendre à bien écrire.

On a dit avec raison que les Grecs, qui furent des artistes et des écrivains incomparables, n'avaient pas étudié d'autre langue que la leur, ce qui ne les empêchait pas de la parler et de l'écrire en perfection.

Les élèves qui quittent l'enseignement moderne pour aller soit en philosophie, soit dans les cours de mathématiques supérieures ou dans les classes préparatoires aux écoles, semblent jusqu'ici lutter sans aucun désavantage avec les autres élèves : ils ne sont pas les derniers, ils sont quelquefois les premiers, et ils tiennent leur place dans la classe sans être un obstacle pour elle.

Si l'on cherche maintenant les résultats pratiques de l'enseignement moderne, on constate que nombre d'esprits intelligents et curieux, qui ont suivi cet enseignement, ont apporté à l'industrie, au commerce, à l'agriculture, un concours précieux. Je crois qu'ils ont rendu de grands services à l'agriculture, car ce sont eux, pour la plupart, qui se sont dirigés vers cette branche de l'activité humaine et qui ont



contribué, dans une large mesure, aux progrès réalisés depuis quelque temps.

On demande ensuite à quelles professions se destinent les élèves de l'enseignement moderne et quelle est la part des professions industrielles et commerciales, et celle des fonctions publiques.

Je répondrai que ces élèves se destinent en grand nombre à l'agriculture, à l'industrie et au commerce ; beaucoup veulent succéder à leurs parents, soit dans une grande exploitation agricole, soit dans une usine, soit dans un fonds de commerce. Ceux qui vont plus loin— j'ai fait demander ces renseignements par un certain nombre de mes collègues — se dirigent de préférence, vers l'Institut agronomique, vers Grignon ; ils entrent aux écoles de commerce, à l'École de physique et de chimie et les meilleurs se préparent à l'École centrale. Enfin un petit nombre va à l'École polytechnique et à Saint-Cyr.

M. le Président. Ce n'est pas un si petit nombre qui se présente à ces deux dernières écoles. Nous avons fait relever, dans toutes les académies, les professions auxquelles se destinent les élèves des classes de mathématiques spéciales, de mathématiques élémentaires et de première-sciences, c'est-à-dire ceux qui vont au terme de leurs études, et nous avons trouvé que plus de la moitié de ces élèves va aux écoles Saint-Cyr et Polytechnique ou se dirige vers les fonctions publiques.

M. Lhomme. S'il s'agit de renseignements pris dans les lycées, ils ne sont guère probants. On demande parfois à des enfants à quelle carrière ils se destinent. Ils n'ont pas prévu la question et ils répondent au hasard.

M. le Président. Mais non, ces renseignements sont pris dans les classes terminales.

M. Lhomme. Vous les demandez également dans les classes de mathématiques élémentaires.

M. le Président. Pour ceux qui sont sortis de l'enseignement moderne.

M. Lhomme. Ce sont ceux qui se destinent à suivre les cours des grandes écoles.

Au lycée Janson-de-Sailly, il y avait, à la dernière rentrée des classes, trente-six élèves, sortis de seconde moderne ; trente ont suivi la première sciences et six se sont dirigés vers les classes préparatoires aux grandes écoles. Je crois que cette proportion est à peu près la même partout, du moins dans les lycées où la première-sciences existe encore.

M. le Président. La plupart des élèves qui se consacrent à l'industrie sortent du lycée en cours de route ; il y en a peu qui vont jusqu'au terme.

M. Lhomme. C'est une idée qu'on a voulu accréditer ; mais les faits sont contre elle. Les élèves de l'enseignement moderne ne désertent pas plus le lycée en cours de route que ceux de l'enseignement classique. La proportion de la quatrième moderne à la seconde est la même que celle de la quatrième classique à la seconde. Il est possible de s'en assurer en consultant les statistiques publiées par le Ministère.

En somme, si l'on prend tous les élèves de l'enseignement moderne, ceux qui sortent du lycée après la première-sciences et ceux qui se dirigent vers les classes préparatoires aux écoles, on verra que fort peu d'entre eux se destinent aux fonctions publiques. La proportion n'est pas même d'un dixième. Elle serait moindre encore si, dans un grand nombre de lycées, on n'avait pas supprimé la première-sciences au profit des mathématiques élémentaires. Les élèves de l'enseignement moderne se trouvent ainsi détournés de leur destination naturelle, et c'est fort regrettable. Confondus avec ceux qui se préparent aux écoles et ne se trouvant en rien inférieurs à ceux-ci, ils aspirent, eux aussi, à Saint-Cyr ou à Polytechnique. Malgré tout, c'est encore un bien petit nombre.

Cela tient un peu au milieu dans lequel ils vivent, à la destination que leur préparent leurs parents, sans être sûrs toujours qu'ils la suivront ; cela tient surtout à l'étude des langues vivantes qui donne le goût des voyages et des carrières industrielles et commerciales. Je crois que cette étude commence à faire d'assez notables progrès.

Dans les lycées de Paris, en particulier, un certain nombre d'élèves prennent maintenant l'habitude de passer leurs vacances, soit en Angleterre, soit en Allemagne.

Il est certain que si l'enseignement moderne obtenait les sanctions qu'il réclame depuis longtemps, c'est-à-dire s'il permettait aux élèves, à la fin de leurs études, de suivre telle carrière qu'ils désirent, même le droit et la médecine, il attirerait à lui un plus grand

nombre d'élèves et la culture, par les langues vivantes, serait encore beaucoup plus développée, parce que les élèves classiques qui y viendraient, étant généralement dans une situation de fortune plus élevée, pourraient faire leurs études plus à fond et passer quelque temps à l'étranger.

J'arrive à la question du personnel enseignant.

Les professeurs de l'enseignement moderne doivent-ils être distincts ?

Cette question a déjà été tranchée contre l'avis que je vais émettre. Je désirerais que ce personnel fût, en partie, distinct.

En créant l'enseignement spécial, M. Duruy l'avait compris, puisqu'il avait établi une école normale spéciale pour recruter son nouveau personnel enseignant. Lorsqu'on a voulu en 1882 développer l'enseignement spécial, on est revenu à cette idée ; mais depuis, pour des raisons d'économie, paraît-il, on a supprimé les agrégations d'enseignement moderne.

Il arrive ainsi que cet enseignement, qui compte près de 28.000 élèves, finit par retomber, en grande partie, sur des professeurs de l'enseignement classique déjà chargés d'une classe. Je ne dis pas qu'ils n'aient pas le temps de faire une classe supplémentaire, ils l'ont ; mais la classe d'enseignement moderne n'est pas, pour eux, la classe principale, ce n'est évidemment pas celle à laquelle ils s'intéressent le plus.

Il semble, puisqu'on voulait faire des économies, qu'il eût été possible de les répartir sur les deux enseignements.

Rien n'était plus facile. Puisque, dans la plupart des lycées, il n'y a qu'une division par classe, on pouvait confier la classe de seconde, pour le latin, au professeur de troisième, et pour le grec et le français, au professeur de rhétorique. On supprimait ainsi un professeur, et on pouvait laisser à l'enseignement moderne un personnel distinct.

On s'est plaint que l'enseignement moderne n'avait pas de direction, de professeur principal ; et, au lieu d'atténuer cet inconvénient, on a fait tout le contraire, on a morcelé cet enseignement de plus en plus.

Il suffit qu'un inspecteur des finances, au cours d'une tournée, trouve qu'un professeur classique n'a pas son maximum de service pour qu'on lui ajoute une heure ou deux à faire dans l'enseignement moderne. On a vu le français confié ainsi dans une seule division à deux ou trois maîtres. C'est un mal auquel il faut porter remède, et c'est le coup le plus rude qu'ait reçu depuis longtemps l'enseignement moderne. On n'a point agi de la sorte de gaieté de cœur, mais il est possible, je le crois, de tenir la balance égale entre le moderne et le classique.

M. le Président. Considérez-vous que c'est le professeur de langues vivantes qui devrait devenir le professeur principal dans l'enseignement moderne?

M. Lhomme. Il s'agit de savoir si le professeur de langues vivantes, lorsqu'il sera devenu le professeur principal, sera capable d'enseigner convenablement l'anglais ou l'allemand.

J'ai vu, au lycée Janson-de-Sailly, un professeur de français et de latin dans un gymnase allemand ; il était venu pour visiter nos classes. Il s'est entretenu avec quelques professeurs et nous avons tous été étonnés du peu de français qu'il savait. Il y a donc lieu de redouter la même insuffisance chez le professeur de langues vivantes, lorsqu'il sera le principal professeur de l'enseignement moderne. Le projet, condamné par la plupart des professeurs, a, d'ailleurs, été écarté.

Un membre. Le professeur allemand dont vous parlez n'en a pas été moins sévère pour les professeurs d'allemand des lycées de Paris.

M. le Président. On s'est rendu la pareille.

M. Lhomme. Toutefois, en rentrant dans son pays, il a demandé, comme conséquence de sa mission, qu'on fît en Allemagne comme en France, c'est à-dire que le professeur de français n'enseignât que le français; car il a trouvé que notre méthode valait mieux que la leur.

Maintenant, comment le personnel enseignant de l'enseignement moderne doit il être recruté ?

J'ai consulté, à ce sujet, certains professeurs de sciences. Ils m'ont dit que, quant aux sciences, il n'y avait pas deux manières de les enseigner : l'une pour les modernes, l'autre pour les classiques. Ils estiment qu'il y a lieu de laisser les agrégations telles qu'elles sont; mais qu'il serait bon cependant que quelqu'un s'intéressât plus spécialement aux élèves de

l'enseignement moderne. Ce pourrait être des professeurs de lettres qui seraient recrutés, comme les autres, parmi les licenciés et qui subiraient une agrégation dont les conditions seraient à déterminer ; je n'ai pas à traiter cette question ici.

J'insiste sur les sanctions. Les professeurs de l'enseignement moderne ne tiennent pas du tout à ce que leurs élèves étudient le droit ou la médecine ; s'ils réclament pour ceux-ci la faculté de le faire, c'est parce que le recrutement de l'enseignement moderne ne se fera librement qu'à cette condition. On abuse contre lui des privilèges de l'enseignement classique ; on fait valoir que le moderne ne conduit pas à tout. Il semble étrange, d'ailleurs, qu'un jeune homme qui sait l'anglais, l'allemand et les sciences, et qui a reçu, dans sa langue, une bonne éducation littéraire, ne puisse pas être médecin ou avocat.

On objecte qu'on augmenterait ainsi, sans raison, le nombre des médecins et celui des avocats, mais, comme on prétend aussi qu'on diminuerait par là le nombre des élèves de l'enseignement classique, l'objection n'a pas de portée. S'il y avait dans les lycées quarante mille modernes et vingt mille classiques, il y aurait, en réalité, moins d'étudiants en droit ou en médecine, parce que les modernes, préparés, par leurs études, à chercher fortune ailleurs que dans les professions libérales ou l'administration, ne se feraient ni avocats, ni médecins.

M. le Président. L'enseignement moderne est plus court d'une année que l'enseignement classique, et beaucoup de personnes craignent qu'il y ait là, pour les enfants, une tentation à le préférer, comme étant la voie la plus courte.

M. Lhomme. La durée de l'enseignement moderne tient, je l'ai dit, au recrutement qui a lieu, en partie dans les campagnes; du reste, en fait, le baccalauréat moderne se passe au même âge que le baccalauréat classique. Il n'y a donc là aucun avantage. Si l'on établissait une moyenne, on verrait que les candidats au baccalauréat moderne sont, en général, un peu plus âgés que les candidats au baccalauréat classique.

M. le Président. Ils arrivent plus tard. La plus forte proportion des élèves sort de l'école primaire avant d'entrer à l'enseignement moderne ?

M. Lhomme. Ils restent à l'école primaire jusqu'à onze ou douze ans.

Je tiens à dire, en terminant, qu'à mon avis le baccalauréat doit être conservé et passé dans les facultés. Il excite les élèves au travail et il maintient le niveau des études. Les moindres collèges doivent rivaliser avec les lycées; c'est un bien. Un certificat, délivré dans les établissements universitaires, n'aura pas une valeur égale. Chefs d'établissement et professeurs auront intérêt à l'abaisser et à le prodiguer ; il sera sans crédit.

Telles sont, Messieurs, les observations que je voulais vous présenter. Je me suis contenté de les indiquer parce que vous avez de nombreuses dépositions à entendre.

M. le Président. Nous vous remercions, Monsieur Lhomme, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Malapert, vous êtes professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand?

M. Malapert. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous avez des élèves de l'enseignement moderne?

M. Malapert. Pas à Louis-le-Grand. J'ai eu des élèves d'enseignement moderne au collège Rollin et au lycée de Caen. A Louis-le-Grand il n'y a pas, d'ailleurs, d'enseignement moderne, mais pendant de longues années, j'ai eu des élèves de première-lettres, confondus avec ceux de philosophie, et j'ai fait aussi le cours aux élèves de première-sciences, réunis aux élèves de mathématiques élémentaires.

M. le Président. Voulez-vous nous dire tout de suite quelle est votre opinion sur l'enseignement moderne, quel est, d'après vous, son avenir ?

M. Malapert. Je n'ai pas, sur ce point, l'opinion de M. Lhomme. Je crois qu'il serait fâcheux de faire de l'enseignement moderne uniquement une copie et un substitut de l'enseignement classique ; je ne pense pas que l'enseignement moderne corresponde exactement aux mêmes besoins, qu'il doive recevoir les mêmes sanctions et que l'organisation des deux enseignements doive être absolument parallèle.

Je suis défenseur de l'enseignement moderne, en ce sens que je suis convaincu qu'il est très susceptible de donner une culture d'esprit véritablement secondaire, véritablement désintéressée, de former un jugement droit, de développer des qualités de goût et de méthode qui sont nécessaires dans la vie, quelle que soit la fonction à laquelle on se destine ; mais je n'estime pas qu'il doive être destiné à une préparation directe aux carrières dites libérales, comme peut l'être l'enseignement classique; il faudrait plutôt l'adapter à des besoins sociaux, qui sont très définis, que tout le monde connaît et sur lesquels je n'ai pas besoin de revenir.

Pour atteindre ce but, il serait nécessaire, non pas de l'allonger d'une année, mais de le raccourcir au contraire.

A mon avis, il ne faudrait pas établir, dans cet enseignement, cette méthode tout à fait fâcheuse de deux cycles, dont le premier, d'un certain esprit pratique, serait suivi d'un second cycle, comprenant, dans un autre esprit, plusieurs années d'études supplémentaires. Cela me paraîtrait engager les études, aussi bien au point de vue de la direction de l'esprit qu'à celui des vocations, dans deux voies successives, divergentes, opposées même. Il y aurait là une incohérence...

M. le Président. « Opposées », c'est peut-être trop dire.

M. Malapert. On peut dire en tout cas « divergentes » dans une très large mesure.

Il serait, selon moi, possible d'organiser cet enseignement de manière que, vers seize ans, les élèves pussent avoir achevé le cours total et définitif de leurs études et être préparés à entrer dans les carrières actives de la vie pratique, avec une culture libérale qui, au point de vue social, politique même, serait certainement une sauvegarde et un bienfait.

Je ne pense pas qu'on doive considérer l'enseignement moderne comme essentiellement utilitaire et l'identifier de plus en plus avec l'enseignement technique professionnel.

Il y a là un danger qui me paraîtrait très grave, étant donné les tendances actuelles. Je ne crois pas qu'on remonte facilement le courant qui entraîne, toujours un peu loin du grec et du latin, la masse de la nation, et si on ne donne plus à cette partie de la nation qui suit l'enseignement moderne qu'une instruction purement utilitaire, je crains que cette méthode nous conduise à un abaissement du niveau général de la culture désintéressée et de l'esprit national.

J'estime qu'un industriel, un agriculteur, un commerçant, même lorsqu'il n'a pas suivi l'enseignement classique proprement dit, a néanmoins besoin de cette culture.

D'autre part, il me paraît très difficile d'exiger que des jeunes gens qui se destinent à ces carrières actives attendent jusqu'à dix-huit ans le couronnement de leurs études, je veux dire les sanctions.

La loi militaire, qu'il faut toujours faire intervenir dans les questions d'enseignement, les attend, les arrête et ne leur donne pas le temps, avant le service, de s'initier à la pratique industrielle ou commerciale du métier qu'ils auront choisi. Ils n'auront pas le temps de se faire connaître et, quand ils sortiront du régiment, il leur faudra recommencer un noviciat qui les conduira jusqu'à vingt-cinq ou vingt-six ans.

Au contraire si, à partir de seize ans, on pouvait arriver...

M. le Président. En somme, vous voudriez revenir au système de 1881; vous ne pensez pas que la révolution qu'on a fait subir en 1890 à l'enseignement spécial ait été, en définitive, heureuse?

M. Malapert. Si. La réforme a été bonne en ce sens qu'on a compris l'enseignement moderne d'une façon plus secondaire, par les méthodes et les instruments d'éducation de l'esprit.

J'ajoute qu'on a été beaucoup trop loin : on a trop voulu faire de cet enseignement un enseignement de luxe. Certaines parties des programmes sont bien au-dessus de la portée des élèves, par exemple l'histoire de l'art et l'histoire de la civilisation. Depuis que le baccalauréat moderne-lettres existe, je l'ai fait passer pendant cinq ans. J'ai vu des jeunes gens qui suivaient ces cours de l'histoire de l'art et qui prenaient Tanagra pour un homme, parce que cela s'écrit avec une majuscule.

M. le Président. Un classique n'aurait pas commis cette erreur ?

M. Malapert. Si, de même (*Sourires*).

Mais je n'incrimine pas l'élève ; je dis qu'il est inutile, pour arriver à ce résultat, d'avoir suivi un cours comparé de l'histoire de l'art; c'est un excès.

M. le Président. Puisque vous avez fait passer le baccalauréat moderne, quelle est votre impression ?

M. Malapert. En moyenne, — je ne parle que de ceux qui ont suivi le cours de philosophie, — ils valent les élèves de l'enseignement classique. Mais il ne faut pas comparer les sommets. Je veux dire que j'ai trouvé une proportion plus forte d'esprits distingués dans l'enseignement classique ; mais, à la base, ils se valent.

M. le Président. Ils se valent dans la médiocrité. (*Sourires.*) Et au sommet ?

M. Malapert. Plus rarement. J'ai cependant trouvé de bons esprits, moins brillants, mais aussi solides dans l'enseignement moderne.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de leur ouvrir les écoles de droit et de médecine ?

M. Malapert. Si l'enseignement moderne était organisé comme je viens de l'indiquer et allégé d'une année, il n'y aurait à cela aucun inconvénient, à la condition que les jeunes gens, après leurs études terminées, passent un an ou deux ans dans une Faculté des lettres ou des sciences et y obtiennent les certificats d'études supérieurs qu'on y délivre partout : littéraires, scientifiques, philosophiques.

M. le Président. Mais vous n'admettriez pas, dans les deux écoles, les élèves n'ayant que le baccalauréat moderne ?

M. Malapert. Non, surtout étant donné que je réduirais l'enseignement moderne d'une année.

M. le Président. En ce qui concerne l'enseignement classique, êtes-vous d'avis de commencer de bonne heure les langues mortes ?

M. Malapert. On commence assez tôt.

M. le Président. Pensez-vous qu'on pourrait commencer plus tard, comme on le fait en Allemagne ?

M. Malapert. En Allemagne on commence plus tôt ; et j'aurais des doutes sur le succès de la réforme. Cela peut être excellent pour une minorité ; mais pour la moyenne, je crois que ce ne serait pas bon.

M. le Président. Les élèves de l'enseignement classique tirent-ils un véritable profit des langues anciennes ? Savent-ils le latin en philosophie ?

M. Malapert. Je ne peux pas dire qu'ils sachent beaucoup le latin et le grec, mais ils en ont retiré un bénéfice intellectuel.

M. le Président. En ont-ils lu ?

M. Malapert. Ils ont pris l'habitude de la réflexion qu'on n'obtient guère qu'en luttant contre un texte étranger. La version latine, faite avec méthode, est le meilleur instrument de la formation de l'esprit.

M. le Président. Et vous pensez qu'il faut en faire pendant six ans ?

M. Malapert. Oui ; mais je ne demande pas qu'on en revienne à la durée de huit ans : cela aurait des inconvénients pratiques.

M. le Président. Ne constatez-vous pas que les études de grammaire sont un peu plus compliquées qu'il ne faudrait ?

M. Malapert. Les programmes, en général, sont trop chargés et trop encyclopédiques, ce qui amène une dispersion extraordinaire de l'attention des élèves. J'en parlais récemment avec un de mes amis, professeur de sixième à Paris. Il me disait : Je ne peux pas fixer l'attention de mes élèves. La variété des études est infinie, va jusqu'à l'absurde. Ainsi, dans les petites classes, en huitième, septième, sixième, cinquième, il y a des leçons de choses embrassant la géologie, la botanique, la physiologie. C'est tout ce qu'il y a de plus déplorable, à mon sens, comme résultats. Si l'idée théorique n'était pas admirable, il faudrait considérer l'idée d'un tel enseignement comme une véritable aberration. Il s'agissait, évidemment, de donner l'enseignement par les choses, c'est-à-dire de développer chez les enfants l'habitude de l'attention, de l'observation, de la comparaison portant sur les objets matériels. Mais leur faire apprendre par cœur les différentes couches de terrains, les différentes propriétés du quartz, du feldspath, du mica, leur dire que telle roche est composée de tels ou tels fragments, c'est surcharger leur mémoire de notions qu'ils ne comprennent pas ; de plus, c'est leur donner le dégoût de ces études pour le reste de leur vie. Il y a un allégement considérable à opérer en ce sens, même dans les classes supérieures. Il faudrait diminuer la part donnée à un certain nombre d'études, particulièrement aux sciences naturelles. Assurément, je ne comprendrais guère qu'on sortît de la classe de philosophie sans avoir reçu quelques indications précises sur la vie organique, le corps humain, les classifications naturelles ; mais on verse dans une spécialisation à outrance ; on encombre la mémoire, au détriment du raisonnement.

En second lieu, en ce qui concerne les études grammaticales, il y a un inconvénient grave à faire aller les élèves trop vite au début. J'aurais voulu apporter à ce sujet à la Commission des textes, des exemples. Mais je ne pouvais guère le faire; ç'eût été une sorte de dénonciation.

M. le Président. Du tout.

M. Malapert. Je pourrais montrer des versions latines données à des enfants de douze ans, dans les premiers mois de la classe de cinquième ou les derniers de la sixième, c'est-à-dire après quelques mois de latin. Ces versions sont certainement supérieures à la force moyenne qu'on est en droit d'attendre d'élèves ayant fait trois ou quatre ans de latin. Cela développe chez ces enfants des habitudes d'esprit déplorables : ils font des versions latines comme ils jouent à un jeu de patience; ils mettent au-dessus de chaque mot latin le mot français en blanc, si je puis dire, le verbe à l'infinitif; ils agencent ensuite ces mots de façon à en faire une phrase qui ait un sens quelconque. Ils acquièrent ainsi pour le latin une sorte de mépris, et s'imaginent volontiers que, puisque l'auteur écrit en latin, il peut dire des absurdités. Ils ne diraient pas pour leur compte les sottises qu'ils font dire à Cicéron ou à Virgile. Il y a surtout défaut absolu de réflexion portant sur les rapports grammaticaux des mots, sur les relations logiques des idées.

M. le Président. Vous donnez là un argument contre l'enseignement du latin commencé de trop bonne heure.

M. Malapert. Ce n'est pas mon intention, si par de « bonne heure » en entend la sixième.

M. le Président. Si vous apprenez aux enfants à faire des traductions n'ayant pas le sens commun et à penser que les auteurs latins n'écrivent que des tissus d'absurdités, je ne vois pas ce que vous en tirez pour la culture de l'esprit.

M. Malapert. La culture de l'esprit sera excellente si on ne fait pas tomber dans ce défaut les enfants. Or, ce défaut, qui n'est pas général, du reste, provient de ce que dans certains cas on veut aller trop vite. Il y a des lycés dont les professeurs de cinquième et sixième exercent depuis trente ou trente-cinq ans; ils continuent à faire leur classe comme ils la faisaient quand leurs élèves avaient trois ans de latin: à Pâques au plus tard, les élèves doivent être au niveau où ils auraient été dans l'ancienne sixième.

M. le Président. En somme, vous voudriez garder l'enseignement classique avec ses grandes lignes actuelles, mais en l'allégeant, de façon surtout que l'attention des élèves soit moins dispersée et débarrassée de toutes les curiosités grammaticales qui paraissent avoir été développées à l'excès.

M. Malapert. La cause première doit être cherchée dans la façon dont, dans les facultés, on prépare à la licence et à l'agrégation. A la licence, par exemple, on met de plus en plus les matières à option sur le même pied que les matières générales. On demande à un candidat à la licence en philosophie qui a vingt ou vingt et un ans de faire un travail personnel sur un sujet quelconque; cela remplace une dissertation, une des épreuves écrites obligatoires. Le candidat fait alors un travail de pseudo-érudition, qui consiste à accumuler des textes de seconde ou de troisième main; et il arrive à croire qu'il fait de la science.

C'est un défaut de méthode; en même temps, il y a spécialisation à outrance, et qui se fait sentir naturellement dans l'enseignement secondaire, pour le plus grand mal des études.

M. le Président. Puisque vous parlez de l'agrégation, ne la trouvez-vous pas plus développée qu'il ne faudrait? Est-ce qu'on ne fait pas trop d'agrégés?

M. Malapert. Un peu trop certainement; un tiers environ.

Un professeur. Il y a eu une réduction considérable dans ces dernières années.

M. Malapert. Il faut d'ailleurs distinguer entre les sections. La grammaire surtout s'est développée.

M. le Président. On nous a demandé de supprimer l'agrégation de grammaire.

M. Malapert. Ce serait bien mon avis; mais il y aurait un danger à craindre : les grammairiens sont gens tenaces; ils pourraient bien transformer l'agrégation littéraire à son tour en agrégation de grammaire. (*Sourires.*) L'agrégation de grammaire, telle qu'elle s'est développée de plus en plus en ces derniers temps, est l'œuvre d'hommes éminents mais spécialistes, qui ont introduit dans l'enseignement secondaire français un germanisme d'importation désastreux et qui risque de compromettre les qualités essentielles de l'esprit fran-

çais. J'ai assisté à des scènes extraordinaires qui montrent combien le sens du goût peut être atrophié chez un élève par ce besoin de ne considérer les choses qu'au point de vue des subtilités grammaticales, même dans les basses classes.

M. le Président. L'agrégation exige un grand effort qu'on ne peut faire qu'en travaillant dans une faculté ou à l'École normale ?

M. Malapert. Oui, elle est devenue de plus en plus difficile.

M. le Président. Ceux qui enseignent ne peuvent plus faire leur agrégation ?

M. Malapert. Bien difficilement. Ceux qui enseignent sans être agrégés sont, ou bien d'anciens élèves de l'École normale qui ont échoué, ou d'anciens boursiers, ou des jeunes gens qui, professeurs de collège ou de lycée, suivent les cours de la faculté voisine.

M. le Président. Ceux-ci disparaissent de plus en plus. Ne rendaient-ils pas cependant des services ?

M. Malapert. Je ne crois pas qu'on puisse se plaindre de voir un chargé de cours remplacé par un agrégé.

M. le Président. Cela ferme tout avancement aux répétiteurs.

M. Malapert. Nous revenons ainsi à une question sur laquelle je me proposais de dire un mot, l'éducation en général. On a été dans les attaques contre l'Université beaucoup trop sévère et fort injuste. Quand on demande ce qu'est l'éducation de l'Université, on entend toujours répondre : nulle, déplorable ; nos défenseurs disent : médiocre ; nos adversaires : désastreuse. C'est une grave erreur : le souci de l'éducation s'est certainement développé de façon significative depuis un certain nombre d'années ; la plupart des professeurs ont de plus en plus conscience du rôle d'éducateurs qu'ils ont à jouer ; de plus en plus, le type du professeur qui ne s'occupe que de faire son cours sans connaître ses élèves, de corriger simplement solécismes et barbarismes tend à disparaître. Le professeur a conscience qu'il doit non pas seulement orner l'esprit de ses élèves, leur apprendre à tenir la plume d'une façon pas trop maladroite, mais aussi former leur caractère et agir sur eux au point de vue moral et social. Je pourrais donner une foule de preuves à cet égard et montrer que les moyens dont dispose le professeur sont bien plus nombreux et efficaces qu'on ne le dit. Il est vrai que nous passons seulement quelques heures avec nos élèves chaque semaine. Mais l'influence ne se mesure pas au temps de la présence réelle. Le professeur agit aussi moralement par le choix des versions et des exercices, de même que le professeur de philosophie par son cours et ses explications. Le professeur agit aussi en se mettant en rapports plus directs avec ses élèves par des conversations plus libres à la fin de la classe, par exemple. Un mot dit à un élève prouve qu'on s'intéresse à sa bonne volonté, à ses progrès, à ses espoirs. Il y a une foule de faits individuels qui témoignent du désir ardent du professeur d'agir sur les élèves et qui pourraient vous montrer que nous ne méritons certainement pas les reproches qui nous ont été adressés. On n'a pas pris au reste, comme on aurait dû peut-être le faire, la défense du corps universitaire dans son ensemble lors des attaques qui ont été dirigées contre son éducation, attaques renouvelées avec tant de virulence contre l'internat et qui sont une cause certaine de la crise matérielle des lycées. Ces attaques sont en grande partie injustes. Nous ne sommes inférieurs ni à l'Université d'autrefois, ni à aucun de nos rivaux et l'œuvre éducatrice que nous poursuivons peut soutenir sans crainte la comparaison avec tout ce qui se fait dans les autres établissements. Il y a un certain nombre de vertus, et qui ne sont pas des moindres, la loyauté, la confiance en soi-même, le respect de soi, le sens du devoir, l'horreur de l'hypocrisie et de la délation, que nous inspirons aussi bien et mieux qu'on ne le fait nulle part ailleurs.

Cela dit, je suis obligé de reconnaître qu'il y a des points sur lesquels tout n'est pas parfait. Une question grave en particulier, c'est celle des maîtres répétiteurs. Avec un personnel inférieur, nous réalisons une œuvre supérieure, j'en suis convaincu, à ce qui se fait ailleurs ; mais il faut reconnaître qu'elle serait meilleure encore, si on n'avait pas commis l'erreur grave d'une fausse conception du répétitorat, je veux dire la conception du répétitorat-carrière. Si on en veut faire un sacerdoce, c'est parfait, à la condition que le prêtre puisse vivre de l'autel, que le répétiteur puisse légitimement espérer une situation équivalente à la meilleure parmi celles auxquelles peut aspirer tout individu qui se destine à une carrière. Si on pouvait

constituer un corps de répétiteurs avec des traitements égaux à ceux des professeurs, ce serait parfait; mais la question ne peut pas être posée en ces termes. Puisqu'on ne peut pas faire du répétitorat cette fonction supérieure, je demande qu'on n'en fasse pas une carrière qui sera nécessairement médiocre, et à laquelle on ne se résignera que parce qu'on ne pourra pas aller ailleurs.

M. le Président. On pourrait en faire des professeurs.

M. Malapert. Je ferais du répétitorat un stage, une transition : les répétiteurs deviendraient professeurs, médecins, docteurs en droit; cela se faisait autrefois et se fait encore un peu. Ce stage durerait cinq, six, huit ans. Les meilleurs répétiteurs que j'ai connus dans ma carrière de maître auxiliaire et de professeur étaient étudiants en médecine ou bien se préparaient à l'enseignement proprement dit. J'en ai connu un grand nombre qui avaient pris un engagement décennal et préparaient sérieusement leurs examens; ils avaient le respect de leurs élèves parce qu'ils travaillaient, et aussi parce qu'ils savaient qu'ils ne s'éterniseraient pas dans leurs fonctions : ils jouissaient de cette allégresse d'âme qui leur permettait de ne pas prendre leur métier par ce qu'il a de plus rebutant. Faire du maître répétiteur un fonctionnaire à perpétuité, c'est une conception déplorable. Ils se considèrent eux-mêmes comme ne pouvant jamais avoir une action véritable sur l'enseignement et l'éducation : ils s'en désintéressent profondément. Je parle de la moyenne et je ne fais ici le procès de personne : j'en connais et des vieux qui sont excellents. Mais je crois que l'immense majorité des répétiteurs qui le seront pour toute leur vie seront toujours des médiocres et des aigris.

Il y a eu déjà des paroles fâcheuses prononcées par des représentants des répétiteurs; elles ont fait très mauvais effet dans le public parce qu'elles témoignent d'un esprit d'hostilité violente à l'égard de l'administration, et d'un dégoût profond pour la situation contre laquelle ils se débattent. Ce n'est pas l'état d'esprit qu'on doit attendre d'un éducateur : le devoir fondamental et essentiel d'un éducateur, c'est la bonne humeur. Il faudrait en revenir à l'ancienne conception et s'adresser à des jeunes gens inexpérimentés peut-être encore, mais qui seront maintenus et guidés par le censeur et le proviseur. Et pour cela il faut se décider à ne pas considérer le proviseur et le censeur comme de simples agents de transmission; leur laisser plus d'initiative, plus d'indépendance, leur permettre d'être des chefs de maison, d'autant plus responsables qu'ils auront plus d'autonomie. Il n'est pas besoin, pour tout cela, de créer des rouages nouveaux.

S'il est impossible, pour des raisons que j'ignore et qui doivent tenir à des motifs administratifs dans lesquels je n'ai pas à pénétrer, de faire du proviseur et du censeur autre chose qu'un fonctionnaire en communication perpétuelle, à travers de multiples intermédiaires, avec des chefs qui dirigent tout de haut, mais de loin, il faudrait comprendre que dans tout lycée il y a besoin de quelqu'un qui s'occupe vraiment de l'enseignement et de l'éducation, qui établisse une union plus réelle entre professeurs et répétiteurs. On pourrait créer à côté du censeur administratif un censeur moral, instituer un véritable directeur d'études. Des professeurs qui se destineraient à devenir proviseurs pourraient faire un stage de deux ou trois ans avec un titre à déterminer. Ce serait une fonction qui ne serait nouvelle que parce qu'on a transformé d'une façon regrettable l'ancienne conception typique du proviseur et du censeur.

M. le Président. Le censeur s'appelle censeur d'études, mais on en fait un surveillant-général en chef ?

M. Malapert. Oui, le mot « études » ne doit pas être pris dans le sens d'éducation ou d'enseignement, mais dans le sens local!

M. le Président. Est-ce qu'on ne prend pas le mot dans le sens étymologique ?

M. Malapert. Si, mais, en fait, on ne s'occupe pas, quand on est censeur, des études en tant que travail, mais des études en tant que local.

M. le Président. C'est un jeu de mots.

Un Professeur. Cela dépend des personnes.

M. Malapert. En réalité, le censeur n'a guère le temps de s'occuper de ce que font les élèves ; ou du moins c'est une exception.

M. le Président. Il ne suit pas chaque élève en particulier pour voir comment il travaille; il ne confère pas avec les professeurs?

M. Malapert. Parfois, sans doute, mais en général il surveille surtout les cours, les

dortoirs et a assez de s'occuper de mille questions matérielles.

M. le Président. Vous concevez que dans un lycée il pourrait y avoir un directeur d'études, qui remplirait ces fonctions que le censeur ne peut pas remplir ?

M. Malapert. Oui, et les maîtres répétiteurs bénéficieraient de l'appui que leur donnerait un semblable directeur.

M. le Président. Ne croyez-vous pas que les professeurs verraient avec défiance et ombrage qu'on intervînt dans la direction générale des études ?

M. Malapert. Cela dépendrait de la façon dont cette intervention se produirait. Si le directeur dont je parle se proposait simplement de provoquer une plus complète unité de vues entre professeurs et répétiteurs d'une même classe, par exemple, ce serait déjà un heureux résultat et qui paraît réalisable.

M. le Président. Cela même est assez délicat. Les proviseurs nous disent que tout est devenu difficile dans les rapports intérieurs de la maison, que les professeurs montrent une indépendance quelquefois ombrageuse.

M. Malapert. Il n'y a pas de doute. Mais interrogez les proviseurs : il vous diront aussi que l'administration supérieure n'a guère confiance en eux ; sans doute, ils vous diront que les professeurs montrent un esprit d'indépendance regrettable, qu'ils sont en général un peu révolutionnaires.

M. le Président. Non, ils n'ont pas dit cela.

M. Malapert. Ils diront au moins qu'ils manquent de confiance à l'égard de l'administration. Si vous interrogez les professeurs, ils tiendront à peu près le même langage, et penseront aussi qu'on leur témoigne trop peu de confiance.

M. le Président. En somme, l'état de choses actuel n'est pas satisfaisant ?

M. Malapert. Je crois qu'un directeur choisi parmi les professeurs de la maison pourrait réaliser des améliorations ; ce serait à la fois un collègue et un intermédiaire entre les professeurs et l'administration proprement dite. Je ne demande pas que ce soit une fonction administrative spéciale, ce pourrait être un professeur qui en serait chargé. Actuellement, on a évidemment à notre égard beaucoup de réserve ; on se méfie trop de nous.

M. le Président. Il n'y a que la confiance qui appelle la confiance.

M. Malapert. Malheureusement la défiance règne à tous les degrés de la hiérarchie ; et elle vient de haut. On se méfie volontiers de celui qui est au-dessous de soi.

M. le Président. Ne serait-il pas bon de faire entrer dans les bureaux d'administration quelques professeurs, pour les intéresser davantage au succès de la maison et à son avenir ?

M. Malapert. Il existe déjà des rouages de cette sorte et je ne vois pas la nécessité de les compliquer, d'en créer de nouveaux.

M. le Président. A quels rouages faites-vous allusion?

M. Malapert. Je veux parler des conseils de perfectionnement.

M. le Président. Cela n'existe guère que dans l'enseignement moderne.

M. Malapert. Théoriquement, il doit exister, dans chaque lycée, un conseil d'enseignement ; il y a des lycées qui en ont ; il est trop rare qu'on leur fasse jouer leur rôle normal.

De plus, nous avons les conseils de discipline.

M. le Président. Fonctionnent-ils bien?

M. Malapert. Cela dépend des établissements.

Cette institution peut rendre de très grands services en permettant au proviseur d'être à couvert vis-à-vis des familles, toutes les fois qu'il y a une décision grave à prendre, et aussi en mettant les professeurs à même de comprendre les nécessités devant lesquelles se trouve placée l'administration, de coopérer à la direction morale et à la prospérité matérielle même du lycée tout entier.

Malheureusement, dans beaucoup de cas, le proviseur considère le conseil de discipline comme un instrument de menace perpétuellement suspendu sur sa tête et destiné à faire obstacle à son autorité.

Il lui répugne de le consulter ; il hésite à le convoquer.

D'après les règlements cependant, les proviseurs doivent réunir les conseils de discipline au moins trois fois par an, et, dans les cas où il y a des questions graves à trancher, ils sont tenus de les convoquer d'office.

En pratique, beaucoup de proviseurs les convoquent seulement aux époques déter-

minées, pour les mettre au courant de la situation morale de l'établissement. On dit au conseil assemblé : « Il ne s'est rien passé d'anormal ; l'état moral est excellent. Avez-vous des observations à présenter ? »

Là-dessus, on se félicite et on se sépare.

Souvent, si des élèves ont été exclus, le conseil de discipline n'en est pas avisé.

M. le Président. Ils ne peuvent pas être exclus sans l'avis du conseil de discipline.

M. Malapert. Sans doute ; mais cette règle n'est pas toujours observée.

Il arrive aussi qu'un professeur ne peut pas obtenir du proviseur la comparution d'un élève devant le conseil de discipline.

M. le Président. Chacun s'isole un peu trop dans ses attributions : proviseurs et professeurs.

Tout ce qui pourra développer la solidarité et la renforcer sera excellent : c'est votre conclusion ?

M. Malapert. Parfaitement. Et la seule réforme pratique qu'on puisse faire, c'est de choisir avec un soin plus jaloux les proviseurs, en tenant compte de leurs aptitudes d'éducateurs, de leur expérience, de leur autorité personnelles.

M. le Président. Nous vous remercions, Monsieur Malapert, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Gautier, vous êtes professeur de troisième au lycée Henri IV.

Vous avez assisté aux précédentes dépositions de vos collègues ; sur quels points désirez-vous être entendu ?

M. Gautier. Je désirerais parler d'abord sur l'administration des lycées et sur ce manque d'unité, de solidarité qui, ainsi que vous le disiez vous-même tout à l'heure, monsieur le Président, semble être le défaut principal de l'éducation universitaire.

Un point me frappe particulièrement : En général — et nos ennemis le reconnaissent — nos lycées sont très supérieurs, surtout au point de vue de l'instruction, aux établissements libres.

Le corps des professeurs des lycées a une valeur plus grande que celui des établissements libres : c'est un fait reconnu de tout le monde, même de nos adversaires ; mais il y a un point sur lequel je dois avouer que l'enseignement libre nous est infiniment supérieur, c'est la direction de la maison, du collège. Cela ne me semble pas douteux : tous les gens de bonne foi l'admettent.

Dans l'enseignement libre, il y a des professeurs excessivement médiocres : quelques-uns seulement, les plus distingués, sont licenciés. Mais généralement, surtout en province, il y a à la tête de l'établissement — je l'ai remarqué maintes fois — des directeurs tout à fait supérieurs. C'est une des raisons de la concurrence parfois désastreuse que font aux lycées les établissements libres.

En présence de ces hommes très distingués, éminents, quelque peu intrigants, sachant se créer des relations en ville, agissant par tous les moyens à leur portée, nous avons des administrateurs qui sont de fort honnêtes gens, mais auxquels manquent souvent les talents et l'esprit d'initiative : il faut ajouter qu'ils ne sont pas suffisamment soutenus par leurs chefs et craignent à chaque instant d'être désavoués.

Nous sommes, sur ce point, en état d'infériorité et nous devons nous efforcer de réparer cette infériorité.

L'enseignement du lycée a beau être excellent, supérieur à celui que donnent ses rivaux ; les familles sont avant tout en rapport avec le directeur de l'établissement ; et si ce directeur ne leur offre pas des garanties suffisantes, elles vont autre part.

Voyez les lycées de province vraiment prospères : ils sont toujours dirigés par des proviseurs de grand mérite ; aussi je crois qu'il faudrait que l'Administration apportât le plus grand soin dans le choix des proviseurs ; c'est un point capital.

Donc le corps enseignant offre, en général, toutes les garanties désirables ; mais en ce qui concerne l'Administration, il y a bien des réserves à faire : c'est la cause principale du peu d'accord qui règne parfois entre administrateurs et professeurs.

Il est très vrai de dire que dans les lycées il y a, suivant l'expression de M. Malapert, une espèce de fossé entre ces deux agents essentiels de l'éducation : là où la solidarité est si nécessaire, il règne, au contraire, une sorte de méfiance.

J'avoue que jusqu'à un certain point, cela

se comprend. Des professeurs souvent fort distingués auront quelque répugnance à déférer aux désirs d'un proviseur qu'ils sentiront manifestement inférieur, non seulement au point de vue de l'instruction, s'il n'a pas les mêmes titres universitaires qu'eux, mais encore au point de vue de l'autorité, s'ils se trouvent en présence d'un homme qui n'est pas un véritable directeur de collège, mais un simple fonctionnaire administratif. C'est là un état de choses déplorable ; il faut que le professeur se sente en face d'un égal, d'un supérieur même, en un mot, d'un homme qui possède à fond la science de l'éducation, sa pratique si difficile, et puisse exercer une influence à la fois sur le personnel enseignant et sur les élèves.

J'ai eu la bonne fortune, étant professeur en province, d'avoir un proviseur qui remplissait ces conditions ; il est certain que ses professeurs avaient pour lui la plus grande déférence et le plus grand respect.

Le lycée lui devait sa prospérité ; nous lui en étions reconnaissants, et l'on sentait en cette maison l'union si rare de tous les efforts et de toutes les pensées.

Ce qui empêche nos proviseurs, nos administrateurs — ils le reconnaîtront eux-mêmes, s'ils veulent être francs — de faire tout leur devoir, d'être chefs de maisons, c'est qu'ils ne sont pas les maîtres chez eux ; quand ils prennent une mesure, ils ont toujours la crainte instinctive d'être désavoués par leurs supérieurs hiérarchiques. Ceux-ci exigent que le proviseur les renseigne soigneusement sur les moindres démarches qui ne sont pas prévues par le règlement. Sinon, le proviseur s'expose à un blâme et, le plus souvent, il hésite à se sacrifier.

De plus, un proviseur, en général, ne sait pas toujours exactement ce qui se passe dans son établissement. Il n'ose pas intervenir dans les classes. Il éprouve à l'égard du professeur un certain sentiment de défiance et il ne prend pas la liberté de lui donner des conseils. De son côté, le professeur le tient quelquefois en faible estime — et il n'a pas toujours tort, — parce qu'il sent qu'il n'est pas en face d'un égal. Tout cela est fâcheux.

Je crois que le remède — on le connaît bien — serait de ne pas faire de l'administration une carrière. Il faut qu'elle soit une vocation véritable. A mon avis, un professeur peut et doit avoir des qualités éminentes d'éducateur ; il ne faudrait pas qu'il y eût, d'un côté, les proviseurs, les administrateurs, les censeurs et, de l'autre, les professeurs.

Pourquoi un professeur éminent, qui serait un excellent éducateur, qui aurait de la volonté, de l'énergie, de l'action sur ses élèves, ne serait-il pas nommé proviseur immédiatement, ou censeur avec l'espérance de passer rapidement proviseur ?

Cela commence à se faire, mais ce n'est encore qu'une expérience très limitée qu'il y aurait lieu de généraliser. Il faudrait, pour qu'elle eût chance de réussir, relever la situation morale et aussi la situation matérielle, le traitement des proviseurs.

Voilà les observations que j'avais à présenter sur le provisorat et sur l'administration en général.

J'estime donc — avec M. le Président — que le véritable défaut de nos lycées, c'est le manque de solidarité, d'unité, d'harmonie. Chacun va de son côté et il est fort heureux que, malgré ce défaut, les lycées ne marchent pas plus mal. Toutefois, la situation de ces établissements serait bien meilleure si l'union parfaite existait entre les fonctionnaires de tout ordre.

Au point de vue de l'enseignement classique, j'aurais à émettre quelques idées différentes de celles qui ont été exprimées.

La grande difficulté, pour les parents, c'est l'embarras où ils se trouvent de choisir entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Ils présentent au lycée un enfant d'une dizaine d'années ; ils demandent au proviseur : « Que vais-je faire de mon fils ? Dois-je le faire entrer dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement moderne ? »

A dix ans, on ne sait pas trop bien ce qu'est un enfant, on ignore s'il réussira, s'il a des dispositions particulières pour le latin et pour le grec, et l'on choisit l'un ou l'autre chemin un peu au petit bonheur.

A l'heure actuelle, les parents, quand ils ont un enfant qu'ils croient suffisamment intelligent, se décident de préférence pour l'enseignement classique, parce qu'il ouvre aujourd'hui bien plus de carrières que l'enseignement moderne.

D'ailleurs, disons-le en passant, si l'on veut maintenir l'enseignement moderne tel qu'il est, il est certain qu'il faut lui donner les mêmes

sanctions qu'à l'enseignement classique, sinon il sera toujours constitué dans un état d'infériorité. Si l'on veut vraiment faire l'expérience loyale, si l'on croit que l'étude des langues modernes — français, allemand, anglais, italien ou espagnol — suffit, au même degré que le latin et le grec, à produire des hommes intelligents, aptes aux fonctions publiques, il faut évidemment ouvrir aux bacheliers modernes la porte des Facultés de droit et de médecine.

Je reviens à cette grande difficulté, presque insoluble à l'heure actuelle, que les parents éprouvent quand il s'agit de choisir pour leurs enfants, dès le plus jeune âge, entre les deux sortes d'enseignement, le moderne et le classique. Ils se trouvent en face d'un embranchement ; quelle voie prendront-ils ?

En ce qui concerne l'enseignement classique, j'estime qu'il ne faudrait pas revenir à l'ancien système et remettre le début des études latines dans la classe de huitième. A mon avis, il faudrait commencer le latin et le grec beaucoup plus tard, seulement vers quatorze ou quinze ans.

Ma proposition paraît peut-être hardie, mais elle peut se justifier.

M. le Président. Cette idée est partagée par des inspecteurs généraux tels que MM. Dupuy, Foncin, Morel.

M. Gautier. Je serais heureux que cette réforme s'accomplît. Voici les raisons qui semblent militer en sa faveur.

Je constate que nos élèves traînent beaucoup trop longtemps sur les études latines et grecques ; on pourrait, sans inconvénient, réduire le temps consacré à ces études. Les enfants, souvent mal doués, qui commencent les déclinaisons latines dès la sixième et qui continuent le latin en cinquième, en quatrième, en troisième, en seconde et en rhétorique, finissent par en être rebutés. Selon moi, on pourrait en trois ou quatre ans faire des études grecques et latines excellentes, si on s'adressait à des enfants dont on aurait au préalable constaté les dispositions.

On peut demander à un élève de quinze ans un tout autre effort qu'à un enfant de dix ans. Celui-là, prenant délibérément, à l'âge de réflexion, cette voie des études latines et grecques, fera beaucoup plus de progrès ; ces études auront, pour lui, l'attrait de la nouveauté, il s'y adonnera avec beaucoup plus de cœur ; il n'aura pas derrière lui le souvenir de ces trois ou quatre années pendant lesquelles il aurait langui sur les déclinaisons, les conjugaisons, les thèmes grecs et latins. Bref, il se livrera à ces études avec plus d'ardeur, et partant plus de succès.

Cette réforme présenterait surtout l'avantage de permettre une bifurcation ou, si l'on veut, une trifurcation en temps utile : tout le monde commencerait par l'étude du français et des langues modernes, l'anglais, l'allemand, les principes des mathématiques et des sciences. A partir de la troisième, il y aurait un embranchement ; les uns se dirigeraient vers les études grecques et latines ; les autres, vers l'étude des langues et des littératures modernes ; d'autres enfin, vers celle des sciences mathématiques, chimiques et physiques.

Cette solution aurait aussi ce résultat excellent de faire disparaître le fossé qui existe présentement entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne : il y aurait communauté d'origine entre les élèves de nos lycées, puisque tous jusqu'à la troisième seraient astreints aux mêmes études. A mon avis, la lutte qui divise classiques et modernes ne profite ni aux uns, ni aux autres. Ne serait-ce pas un moyen de les réconcilier ?

Autrement, je le répète, je ne vois pas comment les parents peuvent se décider en connaissance de cause pour l'enseignement classique ou pour l'enseignement moderne, sinon par de vagues préférences et sans consulter les aptitudes des enfants. Que peut-on dire, d'ailleurs, des aptitudes d'un enfant de dix ans, et sait-on ce que l'avenir lui réserve ?

Enfin, la conséquence nécessaire de la réduction du temps consacré aux études classiques, c'est la réduction des études grammaticales. Tout le monde, dans l'Université, est d'avis qu'on les a singulièrement exagérées.

Et chose curieuse, malgré cette exagération ou plutôt à cause d'elle, elles sont moins fortes qu'autrefois. Ainsi, dans la classe de troisième qui se trouve sur la limite des humanités et des classes de grammaire, je suis obligé de faire repasser la grammaire à mes élèves, ou pour mieux dire, de la leur apprendre, car les trois quarts l'ignorent complètement !

Ce n'est pas étonnant. On peut dire qu'il n'y a pas véritablement de grammaire bien faite aujourd'hui ; autrefois ces livres étaient

beaucoup mieux conçus, beaucoup plus simples; mais maintenant, ils sont trop souvent rédigés par de savants linguistes, très remarquables, je le veux bien, mais qui ne se mettent pas à la portée de l'esprit de l'enfant. Ainsi, pour la grammaire grecque, ils choisiront des exemples de Thucydide, des phrases extrêmement compliquées que les élèves seront incapables d'apprendre par cœur. Or, précisément, les exemples doivent être appris par cœur, c'est pour l'enfant la manière la plus commode de retenir la règle.

Il se passe donc ce fait très bizarre, que jamais les professeurs n'ont été plus forts en grammaire qu'à l'heure actuelle — à l'agrégation des lettres même, ils subissent des épreuves très difficiles — mais que jamais la grammaire n'a été si mal enseignée dans les lycées. Cela tient très certainement à la défectuosité des méthodes grammaticales, à l'imitation maladroite des livres étrangers, au peu de connaissances qu'ont certains auteurs de l'esprit de l'enfant. Selon moi, il y aurait, sur ce point, une réforme complète à faire.

Telles sont, messieurs, les observations que je désirais vous présenter.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Gautier, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Chauvelon, vous êtes professeur de lettres à Saint-Louis?

M. Chauvelon. Oui, monsieur le Président.

Je suis chargé des classes préparatoires aux Écoles polytechnique et Saint-Cyr et à l'Institut agronomique.

M. le Président. Vous avez été rapporteur du congrès des professeurs de 1898?

M. Chauvelon. Parfaitement.

Je vais vous demander la permission, messieurs, de vous parler plutôt de la crise de l'enseignement secondaire que de certains détails du questionnaire. J'ajoute que c'est en mon nom personnel que je parle et je revendique, pour moi seul, toute la responsabilité de ce que je vais dire.

Je serai rapide et je vous prierai, monsieur le Président, de m'avertir et de m'arrêter, quand vous jugerez que je m'étends trop au détriment de mes collègues qui ont à parler après moi.

L'idée de crise, entendue nous allons voir comment, sera donc la base de ma déposition.

Comment faut-il entendre la crise en question? Il y a plusieurs espèces de crises, diversement et inégalement intéressantes.

D'abord, il peut y avoir crise relativement à la population des lycées et collèges.

Commençons par le premier sens du mot.

Le questionnaire s'occupe, en première ligne, de statistiques. Il est évident que nous n'avons pas à apporter de réponses sur ce point; cependant, des statistiques parfois divergentes (pour les statistiques faites sans une suffisante méthode qu'on a présentées un peu partout ces temps derniers, dans telle commission de la Chambre au cours des discussions, dans des articles de revues et de journaux), de ces statistiques, dis-je, on peut tirer certaines conclusions, d'une valeur tout au moins provisoire.

Ainsi, dans un article de M. Lhomme, publié dans la *Correspondance universitaire* du 10 mars 1898, nous lisons que la lutte de l'enseignement congréganiste contre l'enseignement laïque est plus heureuse, et plus redoutable sur le terrain de l'enseignement classique que sur le terrain de l'enseignement moderne.

Je constate encore que, dans la *Revue de l'enseignement secondaire* du 1er avril 1898, M. Henri Bernès, qui n'est pas, comme M. Lhomme, partisan de l'enseignement moderne, donne à peu près les mêmes conclusions.

Il reconnaît que la concurrence de l'enseignement congréganiste est redoutable surtout sur le terrain du classique.

Enfin, dernier point relatif à ce chapitre des chiffres, nous savons que, si la population des pensionnaires de lycées a diminué d'une façon assez sensible, par contre, la population des internes des collèges se maintient.

Y aurait-il là une indication d'ordre pratique à tirer? Est-ce qu'une partie de la bourgeoisie, la partie la plus modeste, resterait plus facilement chez nous? Serions-nous mieux armés et plus forts, pour la lutte et la concurrence, sur le terrain de l'enseignement moderne? Ce sont des questions que je pose avant d'entrer dans son sujet.

Elles me paraissent être plus qu'intéressantes, importantes.

Faut-il mettre cette situation sur le compte de l'enseignement lui-même ou sur celui de son personnel? La question est délicate, on dit même parfois dangereuse.

C'est pourquoi je demande de m'expliquer sur ce point, avec quelque détail et quelque précision.

Résoudre la question dans son ensemble, n'est pas chose facile, surtout ici ; présenter quelques observations de détail est chose plus en rapport avec le temps qui nous est donné.

C'est donc le moment de chercher, d'une façon aussi rapide que possible, les causes de la crise, en insistant surtout sur les questions que nous, professeurs, sommes plus aptes à juger que les autres : je veux parler des questions relatives à l'enseignement proprement dit, aux méthodes, à la pédagogie, le reste n'étant pas de notre domaine ou en étant très peu.

Pour les motifs d'ordre politique, il n'y a qu'à se reporter à ce qui a été dit à la Chambre au cours de la discussion du budget de l'instruction publique.

M. le Président. Veuillez passer sur ces considérations; nous sommes ici, non pour discuter, mais pour recueillir des faits et des opinions fondées sur l'expérience personnelle.

M. Chauvelon. Dans cet ordre d'idées de l'expérience personnelle, nous sommes donc un peu mieux qualifiés pour parler un peu des causes d'ordre social. Mais, pour abréger, nous pouvons renvoyer les personnes qui s'intéressent à ces questions d'un caractère si urgent, à la consultation qu'a publiée M. Henry Bérenger dans la *Revue Bleue*, il y a quelque temps déjà.

M. le Président. Nous avons entendu M. Henry Bérenger.

Veuillez arriver, monsieur Chauvelon, à votre déposition proprement dite. C'est à nous qu'il appartient de lire tout ce qui a pu être publié sur la question.

M. Chauvelon. Je me contenterai donc de présenter sur ce sujet une conclusion d'ordre très général et, pour ainsi dire, historique.

S'il est maintenant certain, avéré qu'une partie de notre clientèle nous a quittés, la conclusion que l'on pourrait tirer de ce fait serait donc que certaine bourgeoisie ne croit pas pouvoir maintenir sa place et son influence dans la société sans le secours d'alliances autres que celle de l'esprit moderne et laïque.

Je m'en tiens à cette indication, sans insister davantage : elle n'en a pas moins toute sa valeur pour des législateurs.

On peut parler, du moins à titre d'hypothèse, d'une autre cause, la valeur respective des enseignements.

Sur ce point, j'estime que nous, professeurs d'enseignement secondaire, intéressés dans la question, nous ne devons rien dire.

Troisième cause, dont on peut parler : ici, nous approchons de plus en plus du point de vue strictement pédagogique ; mais nous ne nous en sommes pas écarté en suivant le questionnaire, car les questions d'enseignement ne peuvent être traitées « à part ». Leur solution dépend d'un certain nombre de conditions et de circonstances qu'il serait de très mauvaise méthode de négliger.

Il s'agit donc maintenant, tout particulièrement, de la question de la concurrence. Cette concurrence peut s'exercer de différentes manières. Inutile de dire que c'est une chose parfaitement légitime et permise, contre laquelle je ne songe pas le moins du monde à récriminer.

Mais, je constate ceci : — je cite des faits qui appartiennent en somme à l'histoire universitaire contemporaine. — Il y a, contre l'enseignement laïque, contre l'esprit laïque, une concurrence qui est, aujourd'hui, dans une phase d'acuité très sensible, et qui revêt des formes variées, très variées.

Rappelons d'abord ce mode de concurrence qui consiste à agir sur l'opinion publique et à attaquer auprès d'elle l'Enseignement universitaire. Cette concurrence est parfois un peu vive, puisque la *Revue d'enseignement moderne*, qui est, comme l'on sait tous ici, d'esprit très modéré, a cru devoir s'en inquiéter et même citer, à titre de documents, des extraits tout à fait probants et typiques, dans son numéro du mois de janvier 1898, page 9.

On connaît le mal. Quels sont donc les remèdes?

Il y en a de différents ordres, de différente valeur et de diverse importance.

En ce qui touche la concurrence dont je viens de parler, je crois pouvoir dire que la mesure toute simple, et qui s'impose, consisterait à poser la question des titres et celle des grades qu'en vertu de loi de monopole — à re-

bours — on exige ou l'on n'exige pas, selon que les professeurs appartiennent à l'enseignement laïque ou à l'enseigement congréganiste (la loi dit *libre*).

En effet le régime dit de la liberté d'enseignement fait à l'enseignement « libre » une situation singulièrement favorable — favorable pour les établissements libres, mais peut-être pas pour leurs élèves.

Au contraire, dans les lycées et collèges de l'Etat, il y a, en fait, parmi les professeurs, un nombre très élevé d'agrégés et de licenciés de différents ordres, donc, sensiblement plus de titres et de diplômes, lesquels sont, en règle générale, le signe et la garantie d'un savoir et d'une éducation professionnelle plus considérables.

Nous savons tous que, pour tenir un établissement libre, pour le diriger, un titre véritablement infime et dérisoire relativement aux grades supérieurs, le diplôme de bachelier *même*, suffit. Je me demande s'il ne serait pas bon, en ce moment, que les publicistes, les orateurs et aussi les professeurs, signalent à l'attention du public cette différence. Elle est vraiment la caractéristique du régime dit de la liberté d'enseignement.

Sans doute, je suis loin de vouloir mesurer la valeur des hommes aux titres et aux parchemins ; mais il faut cependant admettre, puisqu'on les exige des professeurs laïques, que ces diplômes ont une valeur et une portée.

J'irai plus loin. Dans cette différence, dans cette inégalité si notable et si curieuse, ne peut-on pas voir un vestige, facilement reconnaissable, de ce qu'étaient jadis les lettres d'obédience ?

C'est donc un anachronisme, une « survivance », et au profit de qui ?

Lorsqu'on parle de l'enseignement « libre », il ne faut pas considérer, comme la loi feint de le faire, l'enseignement libre laïque ; celui-ci existe à peine, et quand on le rencontre quelque part, c'est sous la forme d'école préparatoire au baccalauréat — forme inférieure et plutôt regrettable. La suppression du baccalauréat la supprimerait.

J'invoque, encore sur ce point, un autre argument, un argument d'intérêt public. C'est sans doute pour de bonnes et valables raisons que l'État surveille et contrôle certaines professions, comme celles de médecins, de chirurgiens-dentistes, etc.

Ce contrôle est sans doute d'intérêt général; car se tromper, être inférieur dans l'exercice de ces professions, est chose grave, dangereuse pour le public.

Or, il semble que l'importance de la profession « d'enseigneur » vaut bien celle des professions que je viens de citer ; et, par suite, il semble que l'État — ne serait-ce que par raison d'analogie, je ne veux pas dire de symétrie — devrait exiger de tous ceux qui enseignent, les mêmes garanties. Donc, ce remède serait le suivant...

M. le Président. Voulez-vous passer à un autre point?

M. Chauvelon. La conclusion se présente d'elle-même. Il y aurait encore d'autres remèdes — je veux aller le plus rapidement possible...

M. le Président. Je vous prie de vous borner à des indications, sans entrer dans les développements.

M. Chauvelon. Il y a donc lieu, d'autre part, de fortifier l'enseignement public et laïque, — il faut dire les mots exacts et précis, nous sommes ici pour cela : — Il s'agit de se défendre. Or, le procédé le plus sûr ne consiste-t-il pas à se charger soi-même de sa propre défense?

Dans cet ordre d'idées — je cite, comme toujours, des faits — nous voyons que les professeurs ont tenté, il y a quelques années, de fonder une association générale des professeurs de l'enseignement secondaire; mais ils n'ont pas réussi d'une façon complète. Toutefois, on les a autorisés, comme on sait, à créer des associations régionales qui sont, à mon avis, chose excellente. De plus, les professeurs ont institué des congrès, ce qui est encore une très bonne forme d'action. On sait aussi que, conformément à une résolution favorable du congrès de 1898, à laquelle se rallia, en ce qui le concerne dans les limites de son action, le congrès de Rennes de 1898 (ligue de l'Enseignement), on sait que les professeurs s'occupent maintenant, — ceux qui le veulent, bien entendu, mais ils sont nombreux, — d'enseignement populaire, notamment sous forme d'extension universitaire. C'est ce qui se pratique depuis trente ans et plus en Angleterre.

Enfin, dans un autre ordre d'idées, rap-

pelons qu'ils ont fondé une société de secours mutuels déjà assez florissante, et qui peut s'étendre et se perfectionner encore.

Résumons d'un mot ce qui précède : tout ce qui groupe les professeurs, tout ce qui affirme leur force morale et la communauté de leurs idées, de leurs tendances et de leurs intentions, tout ce qui prouve, devant le grand public, leur solidarité, est chose excellente.

Cependant l'expression de mon opinion ne sera juste qu'avec un correctif.

L'idéal serait-il de faire des professeurs une caste séparée du reste des fonctionnaires ou du reste de la nation? Certainement non, mille fois non.

Mais je crois pouvoir affirmer, qu'en présence des circonstances que nous connaissons, il est temps que les professeurs forment, uniquement pour fortifier et affirmer leur solidarité, une espèce de corporation morale. Je dis « corporation », afin qu'on ne puisse pas nous faire le reproche qu'on nous adressait, il y a trois ou quatre ans, de vouloir former un syndicat. Je me hâte d'ajouter qu'on en a vite compris l'inanité, et qu'on n'y est pas revenu.

Je tiens donc à ce que les professeurs affirment et leurs idées et leurs tendances communes, leur force réelle, mais trop ignorée, leur solidarité, et cela par ce fait qu'ils constitueront une corporation morale, avec les restrictions et précisions que j'ai expressément apportées à cette idée.

Laissez-moi dire quelques mots d'une autre sorte de concurrence, concurrence d'un genre très spécial, très habile, concurrence « par insinuation, par infiltration. » Auprès des grands lycées s'établissent des internats congréganistes qui envoient leurs élèves comme externes dans les lycées. Quelles conditions fait-on à ces élèves? Leur fait-on des conditions égales à celles des jeunes gens qui restent dans leurs familles? Je n'ai pas de renseignements complets sur ce point; d'ailleurs ce n'est pas notre affaire; mais je puis au moins exprimer quelque inquiétude à ce sujet : sur l'inégalité des conditions qui seraient faites aux externes, selon qu'ils appartiennent à telle ou telle catégorie.

M. le Président. Qu'entendez-vous par là?

M. Chauvelon. Nous faisons à ces élèves une condition privilégiée. Par exemple, ne leur reconnaît-on as, en fait, le droit de choisir entre tel et tel professeur? C'est une question que je pose, ou le droit de restreindre à leur gré les programmes en ne suivant pas tous les cours réglementaires?

M. le Président. Avez-vous des faits?

M. Chauvelon. Si j'en avais, je ne les apporterais pas.

M. le Président. Eh bien, alors?

M. Chauvelon. C'est une étude et une constatation facile à faire: Dernièrement, j'ai entendu citer le fait suivant: il y a quelques années un professeur de Paris a été «autorisé» (autorisation qu'il ne sollicitait pas) à faire subir dans leur propre internat les interrogations relatives à la préparation des grandes écoles, à une partie de ses élèves « externes de pension ». Ceci me paraît très critiquable.

Il y a encore la concurrence par « détournement de professeurs. » Sur ce point, je m'en réfère au rapport de M. Maurice Faure : il se demande s'il est conforme aux intérêts de l'Université qu'il y ait des établissements tels que Stanislas. Je m'en tiens à ce cas, parce qu'il est connu: mais il y en a d'autres. La concurrence est si vive aujourd'hui qu'il semble bien qu'un enseignement doive éliminer l'autre. Dans ces conditions, on réunit toutes ses forces, on les concentre et l'on se défend!

Revenons à l'idée générale et fondamentale de crise. Qu'est-ce qu'une crise de ce genre? Un phénomène complexe qui implique malaise, c'est vrai; mais qui contient aussi, qui peut contenir d'heureuses tendances et un effort fécond et de bon augure vers le mieux, vers une adaptation, vers plus d'action.

A ce second point de vue encore, il y a crise, crise organique, intérieure. Celle-là paraît d'heureux augure; elle marquera, dans l'avenir, quand? je ne sais, un changement dans l'orientation de notre enseignement, Elle suscitera des réformes. Ce n'est pas une hypothèse. Ne savons-nous pas qu'une enquête analogue a été faite en Angleterre? Elle a duré deux ans; elle a produit des résultats considérables, pleins de promesses pour l'avenir de l'enseignement secondaire anglais. Il est logique de prévoir qu'il en sera de même en France. Ceci dit, je répondrai maintenant rapidement aux questions posées dans le programme de la Commission d'enquête.

En ce qui concerne la direction du lycée ou du collège, l'intérêt des élèves et de l'enseignement en général me paraît être d'associer



très étroitement la bonne volonté et l'énergie de tous : administrateurs, professeurs et répétiteurs. Il faut que tous soient vraiment des collaborateurs. Il ne s'agit pas ici de vœux platoniques, d'un appel au sentiment. Il s'agit de mettre les hommes dans une situation telle que ces bons sentiments résultent de la force même des choses.

Là-dessus, quelques détails.

On nous dit : « Faut-il fortifier l'autorité des proviseurs ? » Si l'on entend par là augmenter leur indépendance à l'égard des bureaux, certainement, oui. Mais s'agit-il de fortifier leur autorité à l'égard des professeurs et des répétiteurs ? Sur ce point, veuillez croire que je ne plaide pas la cause des subordonnés. Cette précaution prise, je dis : il est parfaitement inutile, dangereux même d'augmenter l'autorité des proviseurs sur leur personnel. Ce serait un recul au point de vue historique, un recul d'un siècle au moins. Je fais ici appel à l'autorité peu suspecte de Taine. Il a consacré à l'Université, telle que la forma Napoléon, une étude qui est déjà classique. Il nous montre chez le proviseur le représentant qualifié du Gouvernement, de l'administration centrale, dans cet ensemble (qui devrait être harmonie et liberté) qu'est le lycée. Cette conception du proviseur, du chef purement administrateur et surveillant, je la redoute comme un legs d'un passé critiqué et très critiquable. Elle est mauvaise. Je demande qu'il règne dans les lycées un ordre nouveau. Comme je n'ai pas le temps de m'étendre sur cette idée qui, d'ailleurs, n'est pas nouvelle et se répand de plus en plus, je cite quelques exemples. Ainsi les maîtres répétiteurs paraissent désirer le titre de professeurs-adjoints. Soit, qu'on le leur donne, s'ils ont au moins une licence et s'ils veulent que ce titre comporte des droits réels d'enseigner ; qu'on leur confère progressivement et dans la mesure utile et convenable, mais libéralement, ces droits...

M. le Président. Je ne voudrais pas vous limiter, monsieur Chauvelon, mais bornez-vous à indiquer, plutôt que de développer ; nous avons encore deux de vos collègues à entendre.

M. Chauvelon. Je développe parce que je crois que quelques-unes de mes idées seront combattues, ou ne seront pas facilement acceptées.

M. le Président. Remarquez que c'est aujourd'hui la vingt-sixième séance de la Commission !

M. Chauvelon. Il faut insister et frapper plusieurs fois sur le même clou. Vous savez le proverbe.

M. le Président. Vous pouvez dire tout ce que vous avez à dire, mais sous une forme un peu moins développée.

M. Chauvelon. Il est désirable que les assemblées de professeurs soient plus fréquentes ; que dans une même assemblée, à des époques régulières, ils réunissent administrateurs, professeurs et répétiteurs. Il est désirable qu'il y ait à côté de ces sortes d'assemblées plénières des assemblées plus restreintes, concernant chaque classe.

M. Marc Sauzet. Celles-ci fonctionnent déjà.

M. Chauvelon. Dans certains lycées seulement.

Il est désirable que le rôle de ces assemblées, plénières ou partielles, soit aussi étendu que possible.

Enfin il est à souhaiter que tout le monde y soit mis au courant de toutes les questions qui intéressent le lycée ou le collège, et que l'administration soit faite au grand jour.

Il serait bon aussi que dans la plupart des lycées, proviseurs et censeurs aient une part, restreinte — car ils n'ont pas beaucoup de loisirs — mais une part dans l'enseignement proprement dit, comme cela se fait en Allemagne et ailleurs. Tout le monde y gagnerait en expérience, en dignité et en autorité morale.

N'y aurait-il pas lieu de donner aux lycées et collèges une certaine autonomie ? dit le questionnaire. Si l'on entend par là qu'on pourra appauvrir les programmes et la matière de l'enseignement, évidemment non. Il faut donner aux jeunes gens une éducation digne de ce nom. Il pourrait arriver, par exemple, qu'on mutile et qu'on restreigne l'enseignement de l'histoire, comme on l'a fait, il y a sept ou huit mois, pour certains diplômes primaires. C'est déplorable.

En ce qui concerne l'établissement de conseils dans lesquels entreraient d'anciens élèves, il serait en effet désirable que les associations d'anciens élèves aient une influence profitable aux établissements universitaires. Le prochain congrès des professeurs de l'enseignement secondaire a même mis cette question à son

ordre du jour; mais il s'agit d'être prudent, et de n'avancer sur cette voie que pas à pas. Ainsi, ces associations ne doivent pas, je crois, prendre part à l'administration; elles ne doivent pas intervenir dans la direction et l'esprit de l'enseignement, mais seulement voter des subsides pour certains élèves (pas sous la forme de prix — c'est une mauvaise chose), mais sous la forme de secours, de bourses de voyage, de bourses d'enseignement supérieur, de prêts d'honneur, etc.

Ainsi, demandons-leur des conseils, l'appui de leur influence, des secours pour nos élèves, rien de plus.

Je passe à l'internat. On l'a déjà dit : on l'attaque trop. Il y a peut-être un peu de naïveté à dire qu'il faudrait se demander d'où viennent ces attaques. Il n'en est pas moins vrai que ce que M. H. Bérenger a dit récemment de l'internat contient une part de vérité. Il faudrait plus de confortable pour les élèves; il faudrait qu'ils eussent l'impression que s'ils ont quitté leur famille, ils sont encore un peu en famille.

Situation des Répétiteurs.

Cette question a été posée récemment devant le public (une fois de plus), puisqu'un journal, l'*Aurore*, a publié la déposition d'un groupe de répétiteurs.

D'une façon générale, je m'associe à tout ce qui est contenu dans la seconde partie de ce manifeste. Je demande qu'on leur accorde tout ce qui peut rehausser leur situation, leur influence, leur dignité morales. Par exemple, je demande que dans les différents conseils et assemblées qui fonctionnent ou devraient fonctionner dans chaque lycée et collège, on les associe intimement à tout ce qui concerne la discipline morale et le travail des élèves. J'admets qu'ils soient nommés professeurs adjoints. Mais je crois que le répétitorat ne peut pas être une carrière, il faut donc assurer aux maîtres répétiteurs les moyens de continuer leurs études.

Le répétitorat doit être le stage et l'apprentissage du professorat. Qu'on les considère donc et qu'on les traite comme autrefois nos agrégés, comme aujourd'hui les « fellows » dans les grands collèges universitaires anglais.

Éducation physique.

Il y a plusieurs façons de pratiquer la gymnastique. J'en parle (très rapidement) parce qu'une au moins de ces façons est mauvaise. Une Commission supérieure étudie, maintenant même, les idées émises sur ce sujet au Congrès de la ligue de l'enseignement de Rennes en 1898. J'ai assisté, il y a quelques mois à un concours de gymnastique, à Boulogne; j'ai vu que la gymnastique à laquelle se livraient ces jeunes gens était un simple dressage et visait surtout la préparation au service militaire. Ce n'est pas suffisant. Je demande qu'on donne aux jeunes gens plus d'initiative et qu'on adopte des théories vraiment intelligentes. Le P. Didon, dans un discours qu'il prononça au Havre à ce sujet, railla avec raison les lacunes, l'étroitesse, le pédantisme de notre système à nous.

Liberté et responsabilité.

Il y aurait là des mesures de détail à prendre, très nombreuses.

M. le Président. Si vous entriez dans ce sujet, cela nous entraînerait beaucoup trop loin. Je vous demanderai de faire comme M. Malapert, qui nous a remis un travail considérable. Dans l'intérêt même de votre déposition, il conviendrait d'écourter vos explications sur tous ces points. Nous avons d'autres professeurs à entendre.

M. Chauvelon. Vous avez raison, monsieur le Président, mais je regrette un peu de ne pouvoir exposer et défendre des idées qui en auraient besoin, car elles seraient peut-être un peu différentes de celles qui sont généralement reçues, du moins sur certains points.

M. le Président. Prenez celles sur lesquelles vous voudriez insister. Il est impossible que vous parcouriez dans le court espace de temps qui nous reste et à la fin d'une enquête si laborieuse toutes les questions sur lesquelles nous avons déjà entendu tant de dépositions.

Quels sont les points sur lesquels vous avez des idées personnelles ?

M. Chauvelon. Sur aucun. Je serais cependant heureux de parler encore sur trois points.

M. le Président. Quels sont-ils?

M. Chauvelon. D'abord l'organisation de l'enseignement.

M. le Président. Ce n'est pas un point spécial : c'est une tête de chapitre.

M. Chauvelon. Disons donc : préparation des professeurs, second point : enseignement classique et enseignement moderne.

M. le Président. C'est un sujet infiniment vaste !

M. Chauvelon. En troisième lieu, la question des bourses.

M. le Président. Combien vous faut-il de temps pour traiter tout cela ?

M. Chauvelon. Cinq minutes, surtout si vous voulez bien me poser des questions.

M. le Président. Eh bien, en ce qui concerne la préparation des professeurs, que pensez-vous de la grosse question de l'agrégation ?

M. Chauvelon. Je serais d'avis qu'on laissât à la partie scientifique, critique, de cette préparation une très grande place.

M. le Président. Vous ne trouvez pas que l'agrégation a pris un caractère scientifique qui la rapproche de l'enseignement supérieur ?

M. Chauvelon. Oui, et je m'en réjouis. C'est ainsi qu'on forme les esprits sérieux, précis, méthodiques, pratiques, amis de la vérité.

M. le Président. Vous ne voyez pas la nécessité d'un stage après l'agrégation ?

M. Chauvelon. Non, puisqu'il n'y a pas besoin de passer par l'École normale supérieure pour être agrégé. J'approuve fort cette liberté de concurrence, et je voudrais la voir adopter par d'autres grandes écoles.

M. le Président. Vous êtes partisan de l'enseignement classique ?

M. Chauvelon. Non ; et si j'avais pu m'étendre, j'aurais expliqué pourquoi. D'un mot, je réponds que je reprendrais volontiers la théorie de Condorcet. Je dirais que faire reposer toute l'éducation de la jeunesse sur l'étude d'une langue, et surtout d'une langue morte, c'est insuffisant, et c'est dangereux. Cette éducation, en admettant qu'elle soit valable, est trop purement esthétique. Elle n'est donc pas complète, et, je le répète, sa base est très discutable.

M. le Président. Vous vous rallieriez aux idées de Condorcet ?

M. Chauvelon. Oui, il faudrait une base scientifique à l'enseignement secondaire. On pourrait faire, à cet égard, un meilleur usage des sciences physiques et naturelles.

M. le Président. Les enfants sont-ils bien disposés à les comprendre de si bonne heure ? On nous a dit, au contraire, que pour les sciences naturelles une certaine maturité d'esprit était nécessaire.

M. Chauvelon. S'ils ne sont pas disposés à les comprendre c'est qu'ils ont l'esprit faussé.

M. le Président. Ils peuvent avoir l'esprit moins développé, ce qui n'est pas la même chose.

M. Chauvelon. Une manière excellente de développer le goût de la vérité, c'est d'apprendre aux enfants les éléments des sciences.

M. le Président. Vous feriez des sciences la base de l'éducation libérale ?

M. Chauvelon. Parfaitement ; et, toujours comme Condorcet, je me garderais de séparer cette éducation scientifique de l'éducation morale et civique qu'on néglige et qu'on retarde trop. Enfin, toujours comme ce philosophe, je demanderais que cet enseignement ne soit pas donné comme une sorte de catéchisme : on poserait surtout des questions précises, on les expliquerait au point de vue historique. On mettrait les jeunes gens en état de choisir, plus tard, en connaissance de cause ; arrivés à l'âge d'homme, ils aimeraient et pratiqueraient le bien librement, pour l'avoir compris, de sorte que l'enseignement de la morale ne contraindrait pas plus leur intelligence que celui des sciences physiques et naturelles, ou des mathématiques, ou de l'histoire.

M. le Président. L'évidence n'est pas la même dans l'ordre moral et dans l'ordre physique.

Ainsi, vous estimez que notre enseignement classique s'éloigne notablement de l'idéal que vous indiquez ?

M. Chauvelon. C'est la déviation initiale que lui a imposée Napoléon qui dure encore.

M. le Président. L'enseignement moderne ne vous paraît pas s'en être rapproché suffisamment ?

M. Chauvelon. C'est de ce côté qu'il faudrait faire porter l'effort de l'avenir.

M. le Président. En ce qui concerne les bourses, quelle est votre opinion ?

M. Chauvelon. Ce que je voulais dire serait peut-être un peu long. Je rattache cette

question à celle de la crise elle-même, à laquelle il est urgent de remédier. Cette diminution numérique des élèves est inquiétante.

M. le Président. On a diminué le nombre des bourses.

M. Chauvelon. Et l'on a eu grand tort. On l'a diminué sous plusieurs formes ; par exemple en restreignant les facilités accordées de droit aux fils d'instituteurs, sauf démérite. Je ne m'explique pas pourquoi.

Au congrès des professeurs de l'enseignement secondaire de l'an dernier, un vœu a été émis en faveur du rétablissement de ces facilités et il a réuni environ 610 voix.

Cette année, nous avions mis cette question à l'ordre du jour du congrès ; mais elle a été effacée.

M. Marc Sauzet. Vous admettez bien qu'il y ait un examen ?

M. Chauvelon. Oui. Il s'agit d'accorder des facilités plus grandes.

M. Marc Sauzet. Après examen ?

M. Chauvelon. En pratique, on accordait toujours ces facilités. Les accorder était la règle. On en privait quiconque déméritait. C'était préférable. N'oublions pas que le concours peut être un trompe-l'œil.

M. Marc Sauzet. Il faut au moins un examen pour éliminer les incapables.

M. le Président. Enfin, monsieur Chauvelon, vous voudriez qu'on accordât la remise des frais dans une aussi large mesure que possible, après examen ?

M. Chauvelon. Si l'on veut. Pour la question des bourses je me rallierai à la proposition Carnaud, ne serait-ce que pour la raison suivante. L'afflux, dans l'enseignement secondaire d'éléments nouveaux, sortis d'un autre milieu, ne pourrait avoir que d'excellents effets au point de vue de l'éducation de l'esprit.

M. le Président. C'est une question de mesure.

M. Chauvelon. On ne promet pas à ces jeunes gens une situation.

M. le Président. Ils le croient ! Enfin, nous soulevons là une grosse question.

M. Chauvelon. Une dernière considération. Il est de l'intérêt général, de l'intérêt de l'État, que la sélection des mérites en vue des fonctions publiques et sociales soit aussi bien faite que possible. Il faut avoir un moyen indiscutable d'assurer cette sélection qui est plus douteuse comme valeur et plus contestable que jamais. Il y a là une situation grave, un véritable danger.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Chauvelon, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Rabaud, vous êtes professeur de seconde au lycée Charlemagne ?

M. Rabaud. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Je vous demanderai d'être bref dans votre déposition ; la raison est que l'heure nous presse.

M. Rabaud. Je ne parlerai qu'en mon nom personnel et je serai très bref.

En ce qui touche la question de la direction de la maison, je désirerais qu'on choisît les proviseurs parmi les professeurs ayant exercé. Si l'on veut que les proviseurs aient une autorité véritable sur le personnel et qu'à l'occasion ils puissent même donner un conseil sur l'enseignement, il faut qu'ils aient pris autrefois part à cet enseignement.

Dans certains cas, des surveillants généraux de grands lycées ont pu être nommés proviseurs et s'acquitter parfaitement de leurs fonctions ; mais c'est l'exception, et je crois préferable de s'en tenir à la règle que j'ai indiquée.

Quant à l'autonomie du lycée, j'estime qu'elle ne devrait pas porter sur des questions de programmes et je m'associe, en cela, aux déclarations des collègues qui m'ont précédé. Je préfèrerais que le proviseur et l'ensemble du personnel de la maison eussent plus de liberté pour la répartition et l'emploi des crédits.

Je désirerais que, pour les achats des livres de la bibliothèque ou des instruments de laboratoire, le proviseur ne fût pas obligé de passer par une filière si longue que la fin de l'année arrive quelquefois avant que l'instrument nécessaire au laboratoire ou le livre demandé pour la bibliothèque soient arrivés. Je n'ai pas besoin d'insister sur ce point.

On pourrait aussi souhaiter, dans l'intérêt de la maison même et des études, que le proviseur et les professeurs pussent arrêter en commun, par exemple, la série des compositions qui souvent est un peu longue et que l'Administration supérieure nous impose. Elle nous consulte bien parfois à ce sujet ; mais

généralement elle ne tient aucun compte de nos vœux ; il serait donc préférable que la question des compositions fût réglée dans la maison même.

En province, notamment, il serait expédient d'accroître l'autorité du proviseur, non pas à l'égard de son personnel — elle est parfaitement suffisante et il n'a qu'à s'en servir avec tact — mais vis-à-vis du public. En province surtout, la situation du proviseur devrait être un peu rehaussée.

En ce qui concerne les assemblées de professeurs, il faut reconnaître qu'elles sont tombées en désuétude ; mais c'est que jamais on n'a tenu aucun compte de leurs vœux. Pour la même raison le conseil d'enseignement n'a servi à rien.

Quant au conseil de discipline, il a été plus utile. Dans certains établissements, il joue un rôle effectif; mais dans d'autres il est absolument nul ; cela dépend du caractère du proviseur. Ainsi, il s'est produit tel cas où ce conseil aurait dû être régulièrement saisi et consulté et où il aurait dû statuer, eh bien, il n'a pas même été mis au courant de la question.

Parfois le proviseur se défie de ce conseil et cette défiance est absolument injustifiée.

Le conseil de discipline, à mon avis, devrait avoir une autorité de plus en plus grande.

Le questionnaire parle également de conseils nouveaux où entreraient d'anciens élèves.

Si ces anciens élèves sont bien choisis, je ne vois qu'un grand avantage à les faire entrer dans ces assemblées.

Mais elles ne devraient pas intervenir dans l'enseignement, influer sur le choix des méthodes, ni participer effectivement à la direction de la maison; leurs attributions devraient être limitées à la création de tel ou tel cours convenant particulièrement à la région, au vote de subsides destinés à aider telle ou telle catégorie d'élèves dans leurs études et à favoriser, d'une façon générale, le recrutement de la population du lycée.

Je demanderai à insister un peu plus sur la question de l'éducation.

Je trouve que l'on nous adresse souvent un reproche bien injuste, en disant que nous ne nous occupons pas de l'éducation.

Il n'y a pas chez nous, dans les lycées et dans les collèges, comme dans les écoles primaires, un cours spécial de morale et de civisme; mais je crois que si ces cours sont très utiles dans les écoles primaires, d'où les enfants sortent très jeunes, il n'en est pas de même dans les lycées.

Dans les écoles primaires, il faut faire apprendre à l'enfant des préceptes qui le frappent, lui proposer régulièrement des exemples. Plus tard, quand le meilleur de son temps sera peut-être absorbé par des travaux manuels, ces règles de conduite seront pour lui un ferme soutien.

Aussi j'approuve entièrement la décision qui a été prise pour ces écoles; elle est excellente.

Mais pour les grands élèves des lycées, je crois moins à l'efficacité des préceptes régulièrement présentés.

L'éducation est surtout le résultat de notre influence morale, du commerce quotidien des maîtres avec les élèves. Je pense aussi qu'elle résulte de notre enseignement même; car nous ne nous bornons pas à faire expliquer des textes français, latins ou grecs, nous les commentons aussi et c'est là véritablement la partie vivante de l'enseignement où peut s'exercer l'action du maître ; — c'est ce qu'on ne reconnaît pas assez, je crois, dans le public.

Nous avons là bien des occasions, si nous le voulons — et nous le voulons — de diriger l'enfant, de former son caractère, de lui donner de bonnes habitudes d'esprit, de faire l'éducation de sa volonté.

Voilà pour le commentaire des textes ; par les exercices écrits, par la composition, nous apprenons à l'enfant, non pas à fouiller dans divers livres pour trouver et coudre ensemble, plus ou moins adroitement, des exemples, des citations.

Nous les habituons, au contraire, autant que faire se peut, vu leur âge, à chercher par eux-mêmes des idées.

S'ils empruntent, comme cela est nécessaire souvent, les idées d'autrui, nous les accoutumons à les contrôler par eux-mêmes, à se les assimiler.

Certains enseignements, comme celui de l'histoire en particulier, ont chez nous une méthode qu'ils n'ont pas dans les établissements religieux. Par exemple, je sais, par le témoignage de pères de famille qui en ont très librement causé avec moi, que dans certains établissements religieux on fait apprendre l'his-

toire par cœur. A mon avis, rien n'est plus déplorable que ce procédé; car il n'exerce que la mémoire, et le jugement point du tout.

De plus, les faits sont interprétés suivant un certain esprit qui n'est pas l'esprit moderne, ils sont présentés sous une forme le plus souvent apologétique ou dénigrante.

Dans les lycées, nous ne nous inquiétons pas de glorifier, de réhabiliter, de parti pris, telle ou telle époque du passé, nous nous inquiétons, comme disait M. Fustel de Coulanges, non pas de l'aimer ou de le haïr, mais de le connaître.

Tel est le but de l'enseignement historique chez nous.

A l'enseignement de la philosophie, on a reproché d'être un peu trop transcendant. Ce reproche a pu être mérité parfois, mais je crois qu'on l'exagère beaucoup.

Toute une partie de cet enseignement doit surtout former la conscience morale de l'enfant, l'habituer à être de plus en plus exigeant pour lui-même et façonner sa volonté.

En résumé, dans les lycées et collèges, on expose des idées devant l'élève, on critique et on conclut; seulement on ne lui impose rien; on l'habitue à chercher, à contrôler et à juger par lui-même.

C'est, suivant moi, l'originalité de l'enseignement de l'Université et la part vraiment éducatrice de cet enseignement.

Nous ne cherchons pas à courber l'enfant sous une espèce de tutelle morale, nous voulons qu'il apprenne à penser par lui-même.

C'est le but de l'éducation libérale; car l'éducation libérale, c'est celle qui met l'enfant, le jeune homme en état de voir clairement les divers mobiles de son action, lorsqu'il a à se déterminer et qui lui permet de choisir, parmi ces mobiles, en connaissance de cause. M. Marion a dit à ce sujet : « Le plus sûr pour marcher droit, c'est de voir clair. » Apprendre à voir clair et à marcher droit, voilà le résultat de l'éducation que donne l'Université.

Pour ce qui est de l'internat — je rattache les deux questions pour aller plus vite — on a très injustement attaqué cette institution.

L'internat possède une sorte de vertu éducatrice. Par la discipline qu'il comporte, il habitue l'enfant à obéir; or l'obéissance n'est pas seulement une vertu scolaire, c'est aussi une vertu militaire et civique.

Les sanctions qui sont régulièrement appliquées ont aussi une vertu éducatrice, parce qu'elles habituent les enfants à attendre après chaque acte sa conséquence; on crée en eux le sentiment de la responsabilité.

D'autre part, lorsque les enfants travaillent bien, lorsqu'on est content d'eux, on les récompense aussi d'une façon très juste. On ne leur accorde des sorties d'exception que s'ils ont en quelque sorte des titres à faire valoir, c'est-à-dire s'ils justifient du nombre nécessaire d'exemptions. C'est là une excellente préparation à la vie. Il ne faut pas, en effet, qu'ils s'attendent à voir arriver naturellement à eux les avantages, les honneurs, les distinctions; ils doivent s'habituer à cette idée qu'ils ne pourront les conquérir que par leur valeur personnelle.

De plus, la neutralité religieuse des établissements de l'État, l'habitude de ne pas violenter la conscience de l'enfant, le soin de maintenir parmi les élèves l'horreur de la délation, le culte de la droiture et de la loyauté me paraissent être de très sains principes d'éducation.

Ajoutez que l'esprit de l'éducation dans les lycées et les collèges n'est pas seulement un esprit de liberté, un esprit laïque; lycées et collèges sont aussi des écoles de patriotisme.

Si nous n'avons pas à faire l'apologie de telle ou telle religion, il est une religion que nous devons pratiquer tous, c'est l'amour de la France; et c'est ce sentiment que nous inspirons à nos élèves.

Voilà quelques observations au sujet de l'éducation des élèves dans les établissements de l'État.

Je voudrais ajouter quelques mots sur la nécessité de seconder l'esprit d'initiative chez les professeurs.

Tel d'entre nous s'est heurté à un refus de l'administration lorsqu'il a marqué l'intention de conduire ses élèves dans un musée. Je dois dire que je n'ai jamais trouvé devant moi cette résistance. Mais j'appartiens à un lycée d'externes, le lycée Charlemagne.

Je reconnais que dans un lycée d'internes une sortie d'élèves, à l'heure de la classe, peut présenter quelques difficultés — le censeur en est responsable. Il est plus facile d'emmener dehors des externes qui ont l'habitude de sortir seuls.

M. le Président. De quelle responsabilité voulez-vous parler? On confie bien les

internes aux maîtres répétiteurs, ne peut-on pas les confier aussi aux professeurs?

M. Rabaud. Les proviseurs objectent qu'il n'y a pas suffisamment de maîtres répétiteurs disponibles.

M. le Président. Mais il n'y a pas besoin de répétiteur, puisque le professeur prend les élèves sous sa responsabilité.

M. Rabaud. Pour ma part, je n'ai jamais rencontré d'obstacles à ces sorties, depuis quatre ou cinq ans, et c'est ainsi que parfois ma classe a lieu à l'Hôtel Carnavalet, au Louvre, au musée de Cluny.

M. le Président. La curiosité des élèves se trouve-t-elle excitée de cette façon? Les enfants prennent-ils goût à ces classes?

M. Rabaud. Je n'aurais pas continué si j'avais remarqué que ces classes, au musée, ne les intéressaient pas.

Ces classes ne constituent pas seulement une diversion, mais un complément d'instruction. Je me permettrai de vous communiquer un discours de distribution de prix sur ce sujet : « Le musée, complément de la classe. »

M. le Président. Vous faites la classe au musée?

M. Rabaud. Je choisis le moment où, dans les textes, nous avons rassemblé un certain nombre de faits qu'il y a lieu d'élucider par la vue même des choses.

Traduisons-nous, par exemple, le discours où Cicéron reproche à Verrès d'avoir volé en Sicile tant d'objets de prix, je conduis mes élèves au Louvre, à la vitrine renfermant le trésor de Bosco-Reale, et je leur dis : Voilà une collection qui est à peu près de l'époque de Verrès, voilà quelques-unes des œuvres d'art qu'il aimait; voilà, sur des plats d'argent, de ces figures en relief qu'il admirait tant. Regardez comment, la plaque de métal qui les porte étant soudée au plat, il pouvait faire détacher ces hauts-reliefs pour se les approprier, si le plat ne lui plaisait point, etc.

M. le Président. C'est très intéressant, si c'est bien fait.

M. Rabaud. Tels de mes élèves qui ne brillaient pas précisément par l'explication des textes s'intéressaient vivement à tous ces détails et les retenaient.

M. Marc Sauzet. Vous donnez rendez-vous à vos élèves externes au musée?

M. Rabaud. J'avertis le proviseur et le censeur que, tel jour, je ferai ma classe au musée et à deux heures moins vingt on ouvre aux demi-pensionnaires la porte du lycée Charlemagne. Les externes vont directement de chez eux au musée, l'heure et le lieu du rendez-vous ayant été marqués sur leur carnet de correspondance. S'il manquait un élève, je le signalerais et il y aurait certainement une sanction sévère. A trois heures trois quarts, la visite est terminée et les élèves sont de retour au lycée à quatre heures pour assister à la classe de dessin ou pour prendre part à la récréation, selon les jours.

M. le Président. C'est une affaire de mesure et de tact!

M. Rabaud. Il y a aussi des courses, comme celles du Club Alpin, auxquelles prennent part élèves et professeurs; nous marchons de compagnie et, sans donner pédantesquement des conseils de morale, nous savons, à l'occasion, glisser un bon avis. C'est à ce moment que les élèves causent le plus librement avec nous, ils nous entretiennent parfois de leurs projets d'avenir, de leur vie quotidienne, de telle ou telle question qui les intéresse ou les préoccupe; — mais le public ignore ces détails.

M. le Président. C'est excellent!

M. Rabaud. On ne laisse pas de croire que nous négligeons l'éducation proprement dite et qu'une fois sortis de la classe nos élèves nous sont indifférents.

M. le Président. Ce que vous nous dites là est encore un peu exceptionnel.

M. Rabaud. Je citerai le lycée de Montpellier, qui est dirigé par un ancien surveillant général de Saint-Louis. Ce proviseur — il n'est pas apprécié à sa valeur — a organisé des excursions à Nîmes, à Arles et dans toute cette admirable région du Midi, pleine de vestiges de l'antiquité.

M. le Président. Tient-on compte au professeur des efforts qu'il tente dans ce sens?

M. Rabaud. Jamais, monsieur le Président.

Je crois cependant que ma méthode est utile pour développer l'esprit et le goût de l'élève, et cette conviction m'est donnée par mon expérience personnelle.

On nous adresse un autre reproche que je ne veux pas oublier. On nous dit : « Vous ne vous intéressez pas à vos élèves, une fois qu'ils vous ont quittés. Les maisons religieuses, au contraire, les suivent dans la vie. »

Je réponds que nous nous intéressons autant à nos anciens élèves que les établissements religieux.

Je n'ai pas apporté ces documents, mais j'ai beaucoup de lettres de mes anciens élèves, qui sont restés en rapports avec moi, et je ne suis pas le seul professeur dans ce cas. Seulement on ne le sait pas et il est bon, Messieurs, que vous le sachiez.

M. le Président. Il est, en effet, désirable qu'on le sache.

M. Rabaud. Beaucoup de nos anciens élèves nous consultent sur le choix d'une carrière, et une fois qu'ils ont opté pour une profession, ils s'adressent parfois à nous pour nous demander un conseil ou un bon office.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Rabaud, de nous faire connaître ces détails.

Au lycée Charlemagne, l'enseignement moderne tend-il à prendre le pas sur l'enseignement classique?

M. Rabaud. L'enseignement moderne, du moins, s'y développe beaucoup.

M. le Président. Vous êtes en contact avec l'enseignement moderne?

M. Rabaud. Non, je ne fais aucun cours aux élèves de l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter?

M. Rabaud. Pour le baccalauréat, je désirerais que l'on tînt grand compte des vœux émis par le Congrès de 1897. A ce moment, cette question a été très étudiée par des délégués qui représentaient 2,000 professeurs.

J'ai adressé un exemplaire de mon rapport à M. le Président, ainsi qu'à plusieurs membres de la Commission, et je serais heureux qu'on voulût bien se référer à nos conclusions pour tenir compte de nos vœux.

M. le Président. Vous maintenez, en somme, le baccalauréat dans ses grandes lignes?

Vous adjoignez des membres de l'enseignement secondaire au jury d'examen?

M. Rabaud. Nous constituons le jury uniquement avec des professeurs de l'enseignement secondaire, présidés par un professeur de Faculté.

M. le Président. Vous maintenez le livret scolaire, mais vous ne désirez pas qu'il confère une dispense de droit à l'examen?

M. Rabaud. Non, car cela nous exposerait à quantité de réclamations. Ceux qui proposent cette dispense ne se doutent pas de la confusion et du trouble qu'ils jetteraient dans les maisons d'éducation.

M. le Président. Vous n'êtes même pas d'avis d'en rendre la présentation obligatoire à l'examen?

M. Rabaud. Pas davantage; car il peut se trouver des élèves pour lesquels la consultation du livret ne serait d'aucune utilité ou même serait préjudiciable.

Il est préférable, pour ceux-ci, de ne pas produire d'eux-mêmes une marque de défaveur à leur égard.

Il y aurait lieu, d'autre part, d'apporter certaines modifications de détail. On critique parfois l'étendue de nos programmes. Mais il est nécessaire qu'un programme soit vaste pour que le professeur, dans sa classe, ne se laisse pas conduire par la routine, pour qu'il puisse renouveler souvent la matière de son enseignement. Pour ma part, je préfère un programme étendu, et voilà quatre ou cinq ans que je n'ai pas expliqué les mêmes textes à mes élèves. Il ne faut pas craindre, dans les cours de lettres, cette amplitude des programmes; car le maître, au lieu de les passer en revue d'un bout à l'autre, doit y choisir les ouvrages à faire étudier par ses élèves. Jamais les programmes ne m'ont gêné et je serais bien fâché que, sous prétexte de les réduire, on m'en imposât d'autres d'une façon tout à fait despotique.

Il faudrait seulement éviter que, lors de l'examen final, les élèves fussent interrogés sur des auteurs qu'ils ne connaissent pas.

On pourrait demander que les professeurs des établissements fissent connaître au jury d'examen les ouvrages sur lesquels ils ont fait travailler leurs élèves : une trentaine d'auteurs indiqués, depuis la classe de troisième, permettrait à l'examinateur de choisir.

Autrefois celui-ci n'avait le choix qu'entre deux auteurs par classe; c'était insuffisant, car les élèves lui avaient présenté le plus souvent une liste des auteurs les plus courts et les plus faciles : c'est une tentation de paresse dont il faut préserver les jeunes gens.

Mais si l'on demandait aux professeurs d'indiquer, par exemple, dix auteurs français, tout autant de grecs et de latins, ou, sans fixer un chiffre, ceux qu'on a expliqués en troisième,

seconde et rhétorique, l'examinateur pourrait faire, dans ces textes, un choix intéressant, et, surtout s'il était professeur de l'enseignement secondaire, il pourrait parfaitement se rendre compte si, oui ou non, les candidats ont sérieusement travaillé.

J'ai été maître de conférences de Faculté, j'ai souvent pris part aux examens de baccalauréat et je puis vous affirmer que toujours il m'a été facile de discerner vite si un élève avait préparé son examen dans un manuel ou s'il avait réellement étudié le texte même des auteurs.

En ce qui touche l'inspection générale, je me réfère à la brochure de M. Clairin : *Un peu de vérité sur l'enseignement secondaire*, p. 52 et 53.

Telles sont, Messieurs, les observations que je désirais présenter.

M. le Président. Monsieur Rabaud, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Bougier, vous êtes professeur d'histoire et de géographie au collège Rollin?

M. Bougier. Parfaitement, monsieur le Président. Je suis professeur principal de l'enseignement littéraire pour la classe préparant à Saint-Cyr, c'est-à-dire qu'on m'a chargé à la fois de l'histoire, de la géographie et de la littérature.

C'est là ma besogne essentielle; mais, en outre, je suis professeur d'histoire en rhétorique, en seconde pour l'enseignement classique et en troisième moderne.

Il existe, à Rollin, comme vous le savez, monsieur le Président, puisque vous y êtes venu, une institution qui a un caractère assez original et qui consiste dans un cours spécial de langues anciennes. Les élèves y sont préparés en deux ans à entrer en rhétorique. Ce cours donne de bons résultats.

M. le Président. Seulement l'expérience est très limitée, parce qu'il y a très peu d'élèves.

M. Bougier. Nous avons fait recevoir à Saint-Cyr, l'année dernière, deux élèves provenant de ce cours spécial; un troisième est entré, la même année, à l'École centrale.

Je crois que ces cours peuvent rendre de grands services à condition d'être extrêmement rares...

M. le Président. Vous ne pensez pas qu'on puisse les généraliser?

M. Bougier. Deux ou trois de ces cours pourraient être ouverts en France. Ils seraient alimentés par l'enseignement primaire supérieur; mais ils s'adresseraient seulement à des exceptions, à une élite d'enfants auxquels les hasards de la vie auraient donné au début une autre direction et chez lesquels on aurait reconnu, vers quatorze ou quinze ans, des qualités supérieures, des dons de nature.

C'est pourquoi j'estime que ce système ne doit pas être généralisé.

L'expérience que nous en avons au collège Rollin nous autorise à dire que, si l'on voulait recruter les élèves de ce cours spécial, d'une façon normale, uniquement dans une ville ou un département même, on ne trouverait pas les éléments nécessaires.

En effet, à Paris déjà, il est difficile de les recruter d'une manière satisfaisante.

M. le Président. Vous les recrutez dans les écoles primaires supérieures et vous vous heurtez à la résistance des professeurs qui n'aiment pas voir partir leurs bons élèves.

M. Bougier. Ils pourraient nous les donner à l'âge où ils ne peuvent plus les garder.

M. le Président. Ils ne sentent peut-être pas la nécessité de leur faire apprendre le latin.

M. Bougier. Cette étude ne peut être utile, au point de vue pratique, qu'à ceux qui ont des dons supérieurs et des dispositions exceptionnelles.

M. le Président. Vous ne pensez pas qu'on puisse retarder l'étude des langues anciennes pour la majorité des élèves?

M. Bougier. Je ne le crois pas.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement moderne?

M. Bougier. Je crois, monsieur le Président, qu'il donne d'excellents résultats. Mais je n'ai pas qualité pour me prononcer en ce qui touche le baccalauréat de l'enseignement moderne et les sanctions qu'il comporte; je demande la permission de laisser cette question de côté.

Les questions qui m'intéressent le plus sont

les suivantes : 1° les assemblées de professeurs; 2° les sociétés d'anciens élèves ; 3° l'éducation physique.

Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les conseils de discipline ?

Nous avons discuté cette question dans une réunion qui a été tenue par l'Association régionale des professeurs de l'Académie de Paris et ce sont les conclusions de cette discussion que j'apporte ici.

Il y a, dans l'Université, actuellement une tendance à écouter la voix des professeurs ; les ministres, à plusieurs reprises, ont institué d'abord des assemblées générales, puis des conseils d'enseignement, et enfin des conseils de discipline, et, lorsqu'on dit que ces assemblées de professeurs n'existent pas, on commet une erreur. Elles existent toujours légalement; en fait, elles se réunissent encore dans un certain nombre de lycées et elles ont été consultées plusieurs fois, notamment en 1885, au sujet du baccalauréat.

A cette époque, elles ont donné une unanimité si formidable en faveur du maintien de cet examen, que la question a été écartée pendant douze ou treize ans.

Si cette question reparaît aujourd'hui, si l'on consulte encore, à cet égard, les assemblées de professeurs — ce qui sera peut-être un moyen de leur rendre leur vitalité, — je crois que leur opinion n'aura pas changé.

Non seulement, elles voudront conserver le baccalauréat, mais elles entendront garder le nom lui-même, qui est populaire, qui a une certaine autorité et qui permet de ne pas confondre le diplôme de bachelier avec le certificat d'études, c'est-à-dire de distinguer le régime actuel de la situation antérieure à 1850.

Ces assemblées pourraient donc rendre de grands services, à condition d'avoir une existence moins précaire et plus d'autonomie.

Les conseils de discipline ont donné généralement d'excellents résultats.

Nous avons discuté aussi à l'Association régionale des professeurs de l'Académie de Paris la question suivante : Ne pourrait-on pas établir, dans chaque lycée ou collège, un conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et des répétiteurs, d'anciens élèves qui serviraient de liens entre l'établissement et la région ?

Voici notre conclusion sur ce point : cette innovation serait utile, à condition qu'il fût bien entendu que les éléments non universitaires n'auraient pas le droit de s'immiscer dans les questions de méthode et de discipline.

Il existe d'ailleurs des sociétés d'anciens élèves; seulement, elles sont organisées de telle façon que les professeurs n'y sont pas admis; le proviseur en fait bien partie, mais on n'y voit pas de représentants des professeurs.

Or nous avons cru qu'il valait mieux profiter des institutions existantes, prendre ces organismes, qui vivent auprès de chaque lycée et les améliorer en y introduisant, par exemple, des professeurs honoraires, qui auraient achevé leur carrière au lycée, ou des professeurs en activité depuis longtemps dans la maison et qui y auraient acquis une certaine autorité, ou encore de jeunes professeurs pleins de zèle et d'ardeur, comme on l'est souvent à leur âge. De cette façon on pourrait faire de ces organisations nouvelles des sociétés de propagande et de patronage : de propagande, pour faire connaître le lycée et y attirer des élèves ; de patronage, pour suivre ensuite les élèves dans leurs carrières, les aider à se placer, quand ils sortent des grandes écoles et leur donner l'appui de leurs anciens.

De l'éducation physique, on a dit beaucoup de bien à un moment donné ; aujourd'hui, on en dit beaucoup de mal.

J'estime que le mouvement qui a été commencé dans ce sens, il y a quelques années, a donné plutôt de bons résultats ; nous avons eu, à plusieurs reprises, la preuve qu'on peut être à la fois très fort en exercices du corps et très bon élève ; je puis citer le cas d'un élève du collège Rollin qui a été reçu sixième à l'École polytechnique et qui a remporté le prix de boxe au Lendit.

De nombreux exemples de ce genre nous permettent d'affirmer que l'éducation physique, loin de faire, comme certains professeurs le croient, concurrence à l'éducation intellectuelle, est pour celle-ci, au contraire, un appui.

Maintenant, monsieur le Président, avez-vous des questions à me poser sur quelques points particuliers?

M. le Président. Cette association régionale des professeurs de l'Académie de Paris n'a pas délibéré sur d'autres points?

M. Bougier. Elle a délibéré sur un certain nombre de points, notamment sur le bacca-

lauréat. On vous a déjà parlé du congrès des professeurs tenu en 1897; je vous remets à ce sujet une note. Plusieurs de mes collègues m'ont, en outre, adressé une note sur une question que j'avais moi-même signalée à l'Administration, dans un mémoire que je lui avais envoyé.

Voici cette question : « Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire? » La réponse a été unanime : « Ce serait déplorable. »

En ce qui concerne la question de faire commencer le grec et le latin plus tôt, les avis sont partagés. Mais il faut considérer qu'en réalité on ne commence plus le cours normal des études à l'âge où on le commençait autrefois.

M. le Président. On débute plus jeune?

M. Bougier. Oui : les enfants sont en sixième au moins à l'âge où ils étaient en septième, il y a quarante ans, lorsque nous étions sur les bancs, c'est-à-dire avant la grande réforme. Lorsqu'on commençait le latin en huitième, on entrait dans cette classe à dix ans. Aujourd'hui, on entre en huitième à huit ans.

M. le Président. On est sans doute plus pressé pour se préparer aux Écoles?

M. Bougier. C'est l'influence de l'École polytechnique.

M. le Président. Elle existait il y a quarante ans!

M. Bougier. Sans doute, mais on s'y préparait moins. Un de mes collègues m'a raconté l'anecdote suivante : il est professeur d'anglais. On le prie de faire le départ entre les élèves qui apprendront l'anglais et ceux qui apprendront l'allemand. Il entre dans une classe de huitième et dit aux élèves : « Que ceux qui veulent se préparer à faire de l'anglais restent; que ceux qui veulent faire de l'allemand s'en aillent. » — Les élèves restent presque tous. Il leur dit ensuite : « Que ceux qui veulent se préparer à l'École polytechnique aillent à l'allemand. » Et la classe s'est vidée en un clin d'œil.

M. le Président. Tous candidats dès la huitième? C'est une vocation précoce. (*Sourires.*)

M. Bougier. Mais je reviens à cette question de l'instruction primaire : tout le monde est d'accord sur la réponse à y faire.

En ce qui concerne les bourses, vous savez que les boursiers sont souvent dans les classes une cause d'indiscipline et de désordre.

M. le Président. Les boursiers? Pourquoi donc?

M. Bougier. Quand les boursiers sont bons, tout est bien; mais, quand ils sont mauvais, dans un grand nombre de lycées on ne peut pas s'en débarrasser.

M. le Président. Est-ce que la grande majorité des boursiers ne travaille pas? On nous a dit que leurs notes étaient excellentes et qu'ils étaient en général à la tête des classes.

M. Bougier. En général; mais le défaut de l'institution des bourses, c'est qu'elles ne sont pas toujours données au mérite.

M. le Président. Êtes-vous bien sûr de cette appréciation, monsieur Bougier? On nous affirme que le travail de distribution des bourses est fait avec un scrupule et une conscience extrêmes.

M. Bougier. Il arrive souvent qu'un élève est bon au début et que dans la suite il se gâte.

M. le Président. Qu'il ne justifie pas les espérances qu'on avait fondées sur lui? Vous voudriez qu'il y eût moyen, dans ce cas, de retirer la bourse.

M. Bougier. Il est très difficile de faire retirer une bourse, même quand l'enfant a démérité.

M. le Président. Vous ramenez ainsi votre appréciation à ce qu'elle peut contenir de juste.

M. Bougier. La plupart des professeurs se sont plaints de cette difficulté.

Quant à l'inspection générale et aux notes secrètes, on a beaucoup exagéré. Les inspecteurs généraux ont l'habitude d'être très francs et de dire au professeur quelles notes ils lui ont données. Il n'en est peut-être pas de même des notes données par l'Administration; mais enfin, ce sont les notes des inspecteurs généraux qui font notre carrière. C'est le choix des inspecteurs généraux qui détermine la sélection parmi nous. Il y a une grande majorité, peut-être presque unanimité à reconnaître que l'état de choses actuel est bon.

En ce qui concerne le stage à faire faire pour l'agrégation, nous avons été d'avis qu'il serait dangereux d'obliger les futurs profes-

seurs à faire un stage à l'Université, c'est-à-dire à y écouter des cours théoriques de pédagogie ou à y suivre des exercices pratiques dans des sortes de laboratoires analogues aux écoles primaires annexées à nos écoles normales primaires. Il convient plutôt de faciliter aux candidats professeurs l'accès dans les classes des lycées ou collèges où ils pourront sous la surveillance des professeurs s'exercer à l'enseignement.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous remercions bien, monsieur Bougier, de votre déposition.

Séance du mercredi 8 *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition de M. MATHIEU

Archevêque de Toulouse.

M. le Président. Monseigneur, la Commission s'est empressée de vous adresser une convocation, sur le désir qui lui en a été exprimé par quelques-uns de ses membres. Elle sera heureuse de vous entendre. N'avez-vous pas été dans l'enseignement?

M. Mathieu. J'ai été professeur très longtemps; c'est ce qui m'enhardit à venir à vous avec une certaine confiance. Je vous remercie de l'honneur que vous m'avez fait en me convoquant.

A défaut d'autorité, j'apporterai quelques souvenirs de ma vie de professeur. Je suis sûr de n'obéir à aucun parti pris dans ce que je vous dirai au nom de l'enseignement libre. Je compte, dans l'Université, beaucoup d'amis, parmi lesquels MM. Rambaud, Gebhart, Lavisse; j'ai été personnellement l'obligé de ces messieurs quand je préparais mes grades universitaires, et j'ai conservé pour eux une grande reconnaissance.

Je me reprocherais de vous retenir longtemps. Je tiens cependant à faire quelques observations relatives au baccalauréat, à l'enseignement moderne, au régime de l'internat, à la loi de 1850. Il va sans dire que je ne parle qu'en mon nom personnel, que je n'engage que moi et que je tiens toute ma mission de votre bienveillance.

Voici ce que je pense du baccalauréat. On l'a attaqué violemment dans la presse et devant vous. M. Lavisse a même fait une conférence publique très éloquente contre le baccalauréat, en prenant comme texte les paroles attribuées à un père de famille : « Mon fils, sois bachelier! Nous verrons après. »

A mon sens, il a singulièrement exagéré. Le père de famille qui dit à son fils : « Sois bachelier! nous verrons après », ne dit pas une chose si ridicule; je trouve, au contraire, qu'il mérite d'être encouragé.

Qu'est-ce qu'être bachelier? C'est posséder certaine éducation intellectuelle, certaines connaissances réputées nécessaires pour entrer dans les carrières libérales et procurer quelque bénéfice social à ceux qui en sont pourvus.

L'État a-t-il le droit d'instituer un baccalauréat? Je pense que oui. C'est une barrière. Or ne faut-il pas qu'il y ait une condition posée à l'entrée des fonctions publiques, notamment dans une démocratie? Les fonctions publiques ne sont plus protégées, comme autrefois, contre la concurrence par le privilège de la naissance; on n'achète plus une charge de judicature ou un régiment; c'est la gloire et en même temps le péril de la démocratie que tout le monde puisse aspirer à toutes les carrières. L'État a donc le droit de poser ses conditions et d'exiger une certaine instruction de tous ceux qui veulent entrer dans les carrières libérales, une instruction qui ne prépare

pas directement à telle ou telle carrière, mais qui soit générale. Nous ne devons pas viser seulement à avoir des ingénieurs, des médecins, des militaires, nous devons chercher à avoir des hommes instruits, nous devons former avant tout ce qu'on appelait autrefois l'honnête homme.

L'effort du père qui veut faire de son fils un bachelier, qui souvent se saigne aux quatre membres, pour le pousser aux études, comme on dit, est un effet de cette grande loi de la démocratie qui produit, dans toutes les classes sociales, un mouvement d'ascension continu et légitime. Quand un homme riche veut faire un bachelier de son fils, même si ce fils ne veut pas entrer dans les carrières publiques, même s'il n'a pas beaucoup d'intelligence et ne réussit pas dans ses classes, ce père rend hommage aux connaissances libérales et à la culture désintéressée. Je ne vois donc pas qu'il y ait lieu de blâmer ceux qui disent : Sois bachelier, nous verrons après.

Je crois qu'il faut être bachelier, que l'État a bien fait d'établir cette barrière et d'exiger cette culture désintéressée, sans laquelle on ne peut être l'honnête homme d'autrefois. Cependant le baccalauréat est très attaqué; il empêche, dit-on, le travail; il gêne l'essor des facultés de l'enfant en le courbant sous une discipline et en entravant la liberté du professeur. Je ne crois pas que ce soit exact ; je crois que c'est un grand stimulant pour le travail, et que, si on le supprimait, on se priverait d'un puissant moyen d'agir sur les enfants, *on perdrait un grand motif de travailler*. M. Monod l'a dit, dans un article de revue : « On travaille plus en rhétorique et en philosophie, à cause de l'examen », et ceux qui travaillent le plus, ce sont les bons élèves, auxquels on enlèverait, en supprimant le baccalauréat, l'occasion de se distinguer. Je me souviens toujours d'une brave concierge de Nancy qui avait pu envoyer son fils au lycée comme externe. Il y avait, au premier étage de sa maison, un locataire, monsieur très riche, qui avait un fils dans la même classe. Les deux enfants s'en allaient ensemble ; le pauvre fils de la concierge, en revenant, était obligé d'aider sa mère et de tirer le cordon à la famille de son camarade. L'enfant de la concierge fut reçu bachelier avec la mention « très bien », l'enfant du premier étage fut refusé, et j'entends encore cette pauvre femme me dire : « Monsieur l'abbé, je ne changerais pas aujourd'hui pour la dame du premier. » Le baccalauréat lui a donc causé une grande joie. Pour beaucoup d'enfants pauvres, il a été le premier coup de clairon de la gloire, la première initiation à la vie publique ; beaucoup de ceux qui l'attaquent aujourd'hui lui ont dû une petite notoriété qui a attiré l'attention sur eux, leur a procuré des bourses pour se préparer aux grandes écoles. Ceux qui attaquent le latin ressemblent à des enfants devenus forts qui battent leur nourrice. Je ne crois pas que le baccalauréat soit mauvais en lui-même et nuise aux études ; je crois qu'il faut le maintenir.

Il faut le maintenir avec la solennité qu'il a aujourd'hui. On a parlé d'instituer un baccalauréat de famille qui se passerait dans les classes, et dont on dispenserait les bons élèves. Je crois que l'examen perdrait de sa valeur en perdant de sa solennité. Si les élèves sont bons, pourquoi les dispenser d'une épreuve publique, où ils montreront leur valeur?

Mais il faut qu'on connaisse cette valeur des élèves par les notes antérieures, par les places des compositions et par des examens de passages subis dans les maisons d'éducation.

Il faut que les livrets scolaires soient rédigés avec franchise, que ceux qui font passer l'examen n'aient pas l'air de le mépriser et ne soient pas occupés à le déconsidérer dans leurs discours.

Un vieil ami que j'avais dans l'Université me racontait un mot de Cousin qui, interrogeant au baccalauréat, demandait au candidat : « Monsieur, donnez-moi la date de la bataille de Villaviciosa. — Je ne le sais pas. — Ni moi non plus ! et je m'en applaudis. Je ne comprends pas qu'on vous oblige à vous remplir la tête de minuties comme celles-là. » M. Cousin avait peut-être raison sur ce point particulier, mais il avait tort d'afficher ce dédain du programme. On déconsidère un examen par de tels procédés, et ce qu'on fait de mauvais cœur, on le fait mal. J'aimerais qu'on adjoignît aux professeurs des docteurs ou des agrégés, qu'on multipliât les membres du jury, pour soulager les professeurs de Facultés.

Quelles doivent être les matières de l'examen ?

Vous ne serez pas étonné qu'un archevêque qui a été élevé par l'Église et qui a suivi les cours de l'Université pendant longtemps se

déclare partisan résolu des études classiques traditionnelles. Je crois qu'elles sont essentielles et qu'elles doivent faire la base de l'enseignement libéral. Enseignons le latin, le grec, s'il est possible de le sauver, ce que je désire beaucoup ; le français, puis, quand l'enfant devient plus âgé, initions-le à une langue vivante.

Le latin, parce que c'est la langue de la civilisation pendant tout le moyen âge, depuis la chute de l'empire romain. Notre civilisation a été faite en latin; la théologie, l'histoire, le droit ont été écrits en latin; les chefs-d'œuvre de l'esprit humain ont été composés dans les deux langues classiques qui forment le fond de notre enseignement depuis la Renaissance.

Je ne crois pas que les langues modernes puissent suppléer au grec et au latin dans la formation intellectuelle de la jeunesse. D'abord elles ne sont pas des langues mères du français; qui sait le latin sait le français. On répète que plusieurs de nos grands écrivains ne savaient pas le latin : on cite George Sand et Louis Veuillot. Il paraît que George Sand savait un peu de latin, que d'ailleurs elle n'écrivait pas toujours correctement, et que Buloz corrigeait ses fautes dans les manuscrits qu'elle lui envoyait. Quant à Louis Veuillot, je suis allé voir son frère il y a deux jours, et je lui ai demandé : Louis Veuillot savait-il, ou non, le latin?

— Mon frère, m'a-t-il répondu, a éprouvé le besoin de savoir le latin aussitôt qu'il a tenu une plume; il l'a étudié dès qu'il l'a pu, et il a toujours regretté de ne l'avoir pas appris dès son enfance. L'ennemi le plus redoutable et le plus spirituel du latin, M. Jules Lemaître, en a vanté les avantages dans un article du *Journal des Débats* de juin 1894, qui m'a tellement frappé que je l'ai conservé. On peut donc opposer à ces hommes d'esprit leurs propres arguments en même temps que leurs écrits, et leur témoignage ne saurait être reçu sans réserve.

Les langues étrangères doivent être étudiées en vue de l'utilité par le futur industriel, le futur commerçant, le futur voyageur. Elles leur sont nécessaires, non pas pour admirer Shakespeare ou tel autre écrivain, ils n'en ont pas le temps, mais pour parler. Les littératures modernes ne valent rien pour former l'esprit de l'enfant, car elles n'ont pas l'influence éducatrice des langues anciennes. Elles sont individualistes, désordonnées, souvent choquantes pour le goût et appellent des controverses qu'il ne faut pas introduire dans les classes. Les langues anciennes, au contraire, sont consacrées par des chefs-d'œuvre que les enfants peuvent étudier sans péril, car je ne crois pas que nous soyons exposés au danger de retomber dans le polythéisme romain.

L'enseignement moderne, qu'on veut substituer à l'enseignement classique, met l'élève à l'école des romanciers ou de poètes comme Shakespeare, qui, suivant le mot de Voltaire, mêle à des beautés sublimes des grossièretés de sauvage ivre.

Il faut, pour profiter de cette lecture, que le goût soit déjà formé.

Les programmes contiennent aussi la *Jeanne d'Arc* de Schiller, qui fait de notre héroïne nationale une vulgaire amoureuse. On y voit encore un roman inoffensif en lui-même, le *Vicaire de Wakefield*. Voilà des enfants en majorité catholiques, qui apprennent qu'en anglais vicaire veut dire curé (cela n'a pas d'importance), mais ensuite que ce vicaire avait six enfants, dont une fille qui s'est oubliée gravement avec le seigneur.

Est-il besoin de leur présenter de pareils tableaux et de les amener à discuter le célibat ecclésiastique? Je crains que nos programmes n'aient été rédigés sous l'influence d'un engouement qui nous a beaucoup nui.

J'ai connu à Nancy un général qui avait bien souffert de la guerre, où il s'était distingué. Il me disait : « Nous avons été deux fois envahis par les Allemands, une fois par leurs troupes et une autre fois par leur érudition et leurs méthodes, qui sont contraires à notre génie. On enseigne aux enfants du lycée des choses qui ne peuvent pas leur servir. » Il y avait, il y a peut-être encore au programme de la classe de cinquième, une explication à donner sur les « doublets ». J'ai vu dans la *Revue des Deux Mondes* que M. Albert Duruy avait demandé ce que c'était qu'un doublet dans une soirée où il y avait plusieurs membres de l'Institut, aucun d'eux ne le savait.

M. Gebhart m'a dit que dans le programme de huitième figure la cathédrale de Chartres; dans celui de philosophie, les conserves de saucisses. C'est une véritable encyclopédie. Il a dû s'en plaindre, si, comme je le crois, il a déposé devant vous.

Il faut donc nous méfier des méthodes qu'on

attribue aux Allemands et de leur érudition.

Le général dont je parlais me disait : « Quelles insanités ne répète-t-on pas depuis la guerre ! On dit : nous avons été battus par le maître d'école prussien. Ah ! si nous avions eu 200.000 hommes de plus, les Prussiens nous auraient découvert toutes les belles qualités que nous admirons chez eux, et l'on dirait que l'Allemagne a été vaincue par les maîtres d'école de M. Duruy. »

Cet engouement pour l'Allemagne nous a portés à trop surfaire les Allemands. Je suis d'une province que les Allemands ont envahie et occupée. J'ai vu beaucoup d'officiers prussiens venir en réquisition chez mes parents ; un, peut-être sur dix, savait le français ; ceux de l'état-major le parlaient bien, mais le plus grand nombre l'ignorait, ou le savait comme nous savions l'allemand, c'est-à-dire presque pas. On allait chercher l'israélite du bourg pour servir d'interprète et on se tirait d'affaire, tout comme Napoléon, qui ne savait ni l'allemand ni le russe.

Je pense que, tout en simplifiant le baccalauréat, il faut en maintenir les deux épreuves et ne faire qu'un baccalauréat en deux parties, en y soumettant tous les candidats aux écoles savantes, parce que le danger de ces écoles est de développer la culture intellectuelle dans une seule direction, de surcharger la mémoire et d'amener une hypertrophie du cerveau. Les élèves de l'École polytechnique (s'il y en a un ici, je le prie de ne pas prendre mes paroles en mal) passent pour trop absolus dans leurs jugements, trop épris de science pure, trop étrangers aux réalités contingentes et aux nécessités pratiques, et trop portés à traiter les hommes comme des formules. Ils ont besoin d'une grande culture littéraire et philosophique qui les retienne sur la pente où ils sont exposés à glisser. Je voudrais que toute la jeunesse destinée aux carrières libérales passât par ces humanités, *humaniores litteræ*, qui forment l'esprit, adoucissent les mœurs et établissent entre tous les hommes instruits cette communauté d'idées et de souvenirs sur laquelle repose ce qu'on appelait autrefois la république des lettres.

On disait aussi que tous les généraux en retraite traduisaient Horace. Je crains que cette tradition ne se perde !

J'ai lu dans la vie d'un archevêque de ma région, le cardinal de Cheverus, qu'il avait toujours sur sa table le *Nouveau Testament* et un Horace, donnant l'un pour nourriture à son âme, l'autre pour récréation à son esprit. Je pense qu'il faut maintenir cette culture générale pour tous les esprits éclairés, de façon que nous restions dans notre littérature, comme dans notre vie publique, le peuple poli, civilisé, épris d'idéal, que nous avons toujours été. C'est notre gloire d'avoir toujours fait dans le monde des choses qui ne servaient à rien et de nous être dévoués pour l'honneur, pour le plaisir d'obliger d'autres peuples, de délivrer des captifs et de semer des idées. Gardons cette tradition, même dans l'ordre intellectuel : noblesse oblige !

Je vais dire un mot de la question de l'internat.

Je ne connais pas spécialement l'internat universitaire. On déclare qu'il traverse une crise ; on se plaint qu'il soit délaissé, qu'il y ait un interne dans un établissement de l'État pour trois internes dans un établissement libre. Si je n'ai rien observé directement, j'ai reçu les confidences de plusieurs familles. Je puis dire ce dont on se plaint, sans y apporter aucune malveillance. Le personnel est dévoué ; mais on reproche aux surveillants d'être insuffisants, de ne pas être préparés à leur mission qui est capitale, car ils se trouvent en contact avec l'enfant du matin au soir. On se plaint que les enfants soient délaissés, livrés uniquement à la société des condisciples, et qu'ils ne reçoivent pas un enseignement moral comparable à l'enseignement intellectuel qui leur est donné par des hommes éminents. L'attitude publique des surveillants a excité des ombrages et des soupçons. On leur reproche d'avoir rédigé un journal dans lequel ils accusaient leurs chefs de n'avoir pas l'esprit de discipline et de donner l'exemple de l'insoumission. Comment veut-on qu'ils enseignent l'obéissance avec autorité, s'ils pratiquent l'insubordination ?

Il faudrait s'attacher à former un personnel de surveillants dévoués à leurs fonctions et ne cherchant pas à les quitter pour devenir professeurs le plus tôt possible. Il faudrait se délivrer, en ce qui les concerne, de la superstition du grade. Je ne vois pas à quoi sert d'être licencié ou agrégé pour surveiller convenablement les élèves. Si on n'exigeait pas de grades élevés, si, de plus, on se consa-

crant à la surveillance, ils pouvaient espérer devenir plus tard censeurs ou proviseurs, ce serait une excellente chose. On constituerait peu à peu un personnel irréprochable, qui n'aurait pas d'autre ambition que de rester dans le lycée pour y accomplir, jusqu'à l'âge de la retraite, sa fonction si importante.

Dans les internats libres, nous tâchons d'exercer sur les enfants une surveillance paternelle qui les soutienne et de leur rendre agréable le séjour de la maison. Aussi nous inspirons confiance aux familles. Nous ne prétendons pas qu'au point de vue du talent, telle personne vaille mieux chez nous que telle personne correspondante du lycée; mais nous avons, en matière d'éducation, des traditions, des méthodes éprouvées et un personnel qui reste attaché aux établissements. Nos professeurs jouent avec les élèves, les suivent du commencement à la fin de la journée, leur font une méditation le matin, la lecture spirituelle le soir, vont à l'église avec eux et enfin cherchent à fonder l'éducation sur la religion qu'ils estiment en être la base nécessaire.

Le fondateur de l'Université, Napoléon Ier, voulait qu'elle se composât de célibataires animés de l'esprit religieux. Il y a, dans le décret de 1808, une expression comme celle-ci: « L'enseignement de l'Université reposera sur l'enseignement de la religion catholique. » Je ne dis pas qu'on puisse imposer le célibat aux universitaires; j'indique seulement l'idéal que se proposait son fondateur

Les établissements de l'État préférés par les familles sont ceux où la direction est franchement religieuse. Il y avait, dans l'Ouest, quand j'étais évêque d'Angers, un homme que redoutaient beaucoup de directeurs d'écoles libres, c'était l'abbé Follioley, dont la spécialité était de doubler la population des lycées dont il devenait proviseur. C'est qu'il y transportait la méthode traditionnelle du clergé, en s'appliquant à y fortifier l'influence de la religion. On m'a dit qu'il avait appelé deux aumôniers au lycée de Nantes et que les élèves s'approchaient des sacrements plusieurs fois l'an.

Vous connaissez tous mieux que moi un établissement universitaire qui prospère, qui a plus d'internes qu'il ne peut en loger, et où l'on ne peut faire admettre les enfants qu'en s'y prenant plusieurs mois à l'avance. A l'instruction excellente donnée par les professeurs de l'Université, il joint l'éducation chrétienne. Si l'État multipliait les collèges Stanislas, le nombre de ses élèves internes augmenterait dans ses maisons, et nous redouterions de le voir ainsi nous battre avec nos propres armes.

En résumé, je crois que la jeunesse française n'est pas une jeunesse aussi nulle, ignorante et perverse qu'on le dit; je crois que la faiblesse des études, là où elles sont faibles, tient moins aux professeurs et aux méthodes qu'à la mollesse générale des habitudes, à l'incurie et à la négligence des parents. Il y a beaucoup de différences entre le degré d'avancement intellectuel des élèves suivant les régions. A Lyon, par exemple, on m'affirme que le père de famille s'intéresse au travail de son enfant, le surveille, va voir le professeur et s'entend avec lui.

Dans certaines autres villes, jamais le professeur ne voit les parents, ou, s'il reçoit leurs visites, c'est pour entendre leurs reproches sur sa sévérité et l'éloge du paresseux intéressant qu'il s'est permis de réprimander. Le relèvement des études dépend en très grande partie du relèvement de l'autorité dans la famille.

Il me semble utile de dire un mot de la loi sous le régime de laquelle l'enseignement secondaire est encore placé, celle de 1850.

Cette loi a été votée par l'influence d'un homme dont la République bénit encore la mémoire, de M. Thiers, qui a consacré trois grands discours à la défendre. On l'a appelée avec raison l'Édit de Nantes du XIXe siècle; car elle a mis fin à une lutte ardente et amené la paix entre l'Université et le clergé. Depuis 40 ou 50 ans, ces deux puissances ont vécu en paix, du moins sur le terrain de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les jurys d'examen et la préparation aux grades, nous n'avons eu, en général, qu'à nous louer des membres de l'enseignement supérieur, de leur impartialité et de leur dévouement. Quand ils ont des élèves ecclésiastiques, ils s'attachent à eux, parce que, presque toujours, ce sont ceux qui travaillent le mieux,

A Nancy, par exemple, le clergé a profité singulièrement de l'existence des facultés de lettres et de sciences, et je ne crois pas qu'il en existe un plus distingué dans l'Église de France. L'école Saint-Sigisberg, où j'ai été répétiteur, forme beaucoup d'élèves pour Saint-

Cyr, et j'y ai admiré la science des professeurs autant que leur souci de l'éducation. Je crois que la loi de 1850 doit être conservée et que ce serait un grand malheur de jeter un élément de division de plus parmi nous en la supprimant ou en la modifiant : il y en a bien assez ! Gardons-nous de ressusciter les polémiques passées et d'agiter ce qui est tranquille. *Quieta non movere*. C'est une devise très sage ! Je veux terminer par une observation un peu délicate, mais vous m'écoutez avec tant de bienveillance que je m'enhardis à vous la présenter, bien qu'elle ne soit pas tout à fait dans le programme de votre enquête. Je lis dans votre questionnaire : « Rapports entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. »

Il y a des rapports et des différences.

Je constate une différence au détriment de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire rétribue l'enseignement religieux. Il y a au lycée un prêtre qui enseigne la religion dans un local scolaire, à des heures déterminées, qui dit la messe pour les élèves et administre les sacrements à ceux qui le veulent. Pourquoi ? Évidemment parce que l'État y voit un intérêt d'éducation et un intérêt social. Se reconnaissant incompétent en matière religieuse et se considérant comme le représentant des familles qui lui confient leurs enfants, il appelle les ministres du culte à exercer leurs fonctions au lycée, conformément au vœu des parents et à l'intérêt moral des élèves.

Dans l'enseignement primaire il en est tout autrement. Non seulement on n'y rétribue pas l'enseignement religieux, mais on l'exclut et on ne veut pas même voir le curé dans l'école ; défense absolue à lui d'y pénétrer.

Je crois que cette situation a été amenée par des circonstances qui n'existent plus et à la suite de lois de combat votées à une époque où le clergé inspirait une grande défiance au parti républicain.

Dans une discussion récente, on a parlé éloquemment contre les lois de circonstances. Si on les croit nécessaires un moment, ne doivent-elles pas cesser avec les circonstances ?

Depuis 1881, la situation s'est modifiée, le pape a fait un grand acte, auquel ont obéi, on peut le dire, tous les catholiques français. J'aperçois dans cette Commission d'illustres défenseurs des directions pontificales. Y a-t-il donc des raisons de se défier encore du clergé français ? Je ne le pense pas. J'estime qu'il y aurait un avantage moral immense à ce que, dans une commune, l'instituteur et le curé n'apparussent plus aux populations comme les représentants de deux forces rivales et ennemies, et c'est ce qui a lieu, en dépit de toutes les circulaires et de toutes les recommandations, parce qu'on ne voit jamais l'une à côté de l'autre les deux grandes autorités morales de la commune et que souvent elles se contredisent.

M. le Président. Quand ils étaient ensemble à l'école, il ne me semble pas que les conflits fussent moins fréquents ; c'est même pour cela qu'on s'est efforcé de mieux séparer leurs domaines respectifs. L'esprit de la loi a été que le prêtre ne fût pas troublé dans l'église par l'instituteur, et que celui-ci fût indépendant dans son école ; mais il n'y a là aucune pensée d'hostilité. Croyez-vous que, si le prêtre vient dans l'école, il y aura moins de conflits entre lui et l'instituteur ?

M. Mathieu. Je le pense. Le curé n'empiéterait pas sur le terrain de l'instituteur, et ils seraient tous deux aussi indépendants que maintenant.

Je désirerais, au minimum, que le curé entrât à l'école quand le Conseil municipal, ou la majorité des pères de famille le demanderait. Je crois qu'on verrait ainsi les conflits s'apaiser et une ère de calme succéder à l'état actuel, qui n'est pas l'état de paix.

Il y a là un intérêt moral de premier ordre. Les populations rurales sont en proie aux fléaux que vous connaissez, et que je suis navré de constater dans mon diocèse, à part l'alcoolisme, dont il est presque exempt. Laissez-moi vous raconter un souvenir de tournée de confirmation. Cinq ou six paroisses étaient réunies dans une église. J'interrogeais les enfants. Je dis au curé de l'une de ces paroisses : « Présentez-moi les petits garçons de votre paroisse. » C'était dans l'arrondissement de Saint-Gaudens, si brillamment représenté ici. Le curé dit : « Monseigneur, je n'ai pas de petits garçons. » Or il y avait cinq ans qu'on n'avait confirmé dans la paroisse ! La dépopulation, l'immoralité, l'alcoolisme, la fuite vers les villes, tels sont les fléaux qui désolent les campagnes ; tout ce que perd l'influence religieuse, c'est le cabaret, la prison et le vice qui le gagnent.

Je ne crois pas impossible d'arriver, sur ce point, à l'accord désirable. Je ne dis pas qu'il faille subordonner l'instituteur au curé, mais je voudrais voir ces lois de combat disparaître, et ce serait un bien immense pour la France. C'est là une question de patriotisme sur laquelle il paraît facile de nous entendre, puisque tous, grâce à Dieu, dans l'enseignement libre et dans l'enseignement officiel, nous ne formons qu'un cœur et qu'une âme pour aimer notre cher pays et chercher les moyens de le servir.

M. le Président. Au point de vue scolaire, au point de vue des méthodes, la loi de 1850 a-t-elle eu des effets bienfaisants?

M. Mathieu. Trop peu. Les écoles libres sont obligées de préparer aux examens, et elles reçoivent les programmes tout faits du Gouvernement. Les programmes pourraient être modifiés dans le sens d'une plus grande liberté régionale. Il pourrait y avoir plus de variété. Dans l'Ouest, l'étude de l'anglais devrait prédominer; l'espagnol et l'italien pourraient être enseignés de préférence dans le Midi. Je crois, d'ailleurs, que cette réforme a été opérée. Mais, quoique nous ne soyons plus au temps où un Ministre disait : « Il est six heures, tous les élèves de France font en ce moment le même thème », l'uniformité est encore trop grande.

M. le Président. Ces cinquante années d'expérience de la liberté d'enseignement n'ont donc pas été profitables au développement de méthodes originales?

M. Mathieu. Originales, non, parce que la loi de 1850 n'a pas donné la liberté des méthodes, en laissant la collation des grades à l'État.

M. le Président. Elle la donne, mais il y a le baccalauréat.

M. Mathieu. Les familles ne nous donnent pas les enfants pour faire des expériences, mais pour les préparer aux mêmes carrières que les élèves des écoles du gouvernement.

M. le Président. Vous nous avez parlé en excellents termes de la pacification morale de ce pays. Considérez-vous que la loi de 1850 a atteint tout à fait le but qu'on a pu se proposer, et que la manière dont fonctionne la liberté de l'enseignement contribue à fortifier l'unité morale de notre pays?

M. Mathieu. Je vais parler avec une grande franchise. Les enfants ne gardent pas toute leur vie la marque de l'école dans laquelle ils ont été élevés.

Montesquieu a dit : « L'homme reçoit trois éducations qui se contredisent l'une l'autre : l'éducation du collège, l'éducation de la société, l'éducation des livres. » Les jeunes gens sont modifiés par les influences qui succèdent à celles du collège.

Je ne crois pas que la division que nous déplorons tienne à l'origine et à l'éducation des enfants. J'ai voulu me renseigner sur un point délicat à propos de l'agitation produite par une affaire célèbre. Dans beaucoup de journaux nous étions accusés d'y avoir la main; comme s'il était vraisemblable que nous ayons conclu une alliance avec M. Rochefort dont chacun connaît la bienveillance pour nous!

Je me suis renseigné sur un point important. J'ai appris que la célèbre congrégation qu'on accuse le plus et que je ne nomme pas parce qu'elle n'a pas d'existence légale n'avait pas un seul de ses élèves parmi les officiers du Conseil de guerre qui a rendu la sentence si attaquée, et qu'elle en comptait très peu parmi les officiers d'État-major. Vous pouvez constater comme moi que les élèves des écoles de l'État diffèrent d'opinions autant que les autres, parce qu'ils sont soumis aux influences diverses du milieu social où ils entrent au sortir du collège. Nous avons, dans le parti républicain, un très grand nombre de nos anciens élèves sur lesquels, du reste, le cléricalisme ne paraît pas avoir laissé une marque profonde. Je puis vous dire que le petit séminaire de Montélimar est très fier de compter parmi ses anciens élèves M. le Président de la République dont le nom figure dans ses palmarès.

M. le Président. Dans le diocèse de Toulouse, constatez-vous que l'enseignement classique libre traverse à peu près la même crise que celle que traverse l'enseignement de l'État, qu'il tend, par exemple, à perdre des élèves au profit de l'enseignement pratique qui se donne chez les frères?

M. Mathieu. Je crois, en effet, que les frères s'enrichissent à nos dépens.

M. le Président. A quoi cela tient-il?

M. Mathieu. Aux facilités qu'on donne à l'enseignement moderne. Les études sont moins longues; il est naturel qu'on prenne la voie la plus courte. Il faut défendre l'enseignement classique contre l'enseignement moderne.

A ce propos, je dois faire une observation

qui est tout à l'avantage de l'enseignement classique. J'ai remarqué qu'il y a toujours, entre le frère le plus intelligent et le curé le plus médiocre, un avantage au profit du curé, parce que celui-ci a fait des études classiques. Passez-moi cette expression : il a bu la coupe de l'antiquité, et ses lèvres ont gardé quelque chose du parfum. Il y a la même différence entre le curé et l'instituteur, même le plus encyclopédique.

Il est possible que l'enseignement donné par les frères fasse quelque tort aux études classiques.

M. le Président. Il fait tort à vos propres établissements?

M. Mathieu. Cela peut être. C'est la faute des facilités qu'on donne à l'enseignement moderne. Si on lui fermait la porte ou si on ne l'ouvrait pas si facilement, les études classiques garderaient leur prestige.

En France, le Gouvernement peut tout, nous sommes un pays tellement centralisé! Il est forcément le maître des méthodes et des résultats de l'enseignement.

M. le Président. Vous nous parliez de la surveillance qu'il faut exercer sur les établissements d'instruction au point de vue des études, vous parliez des livrets scolaires. En quoi consiste la surveillance que l'État exerce sur les maisons libres?

M. Mathieu. Je ne suis pas bien au courant. Je sais qu'il y a des inspections prévues par la loi de 1850.

M. le comte de Mun. Mais l'inspecteur ne peut interroger dans les classes; il fait des constatations au point de vue de l'hygiène et du personnel.

M. le Président. Verriez-vous un inconvénient à ce que l'État exerçât un certain contrôle sur les études?

M. Mathieu. Aucun, dans certaines conditions. Par exemple, je ne serais pas fâché qu'on établît des concours entre les établissements libres et ceux de l'État, comme il y en a entre les lycées. Il serait facile, par une bonne organisation, de rendre cette innovation profitable.

M. le Président. Nous sommes peu renseignés sur l'enseignement tel qu'il est donné dans les maisons libres.

M. Mathieu. Je crois qu'on y copie l'enseignement de l'État, parce qu'on y prépare aux mêmes grades. Il y a cependant une différence en faveur de l'enseignement libre. Les parents de nos élèves sont quelquefois pauvres, ils veulent ménager le temps de leurs enfants, nous-mêmes nous sommes pauvres. On nous a enlevé le peu de ressources que nous tenions du budget et les bourses de séminaires. Je ne récrimine pas; pourtant je vois, avec quelque peine, la Faculté protestante de Montauban émarger au budget du Ministère des Cultes et au budget du Ministère de l'Instruction publique, tandis que nos établissements n'émargent plus nulle part. Nous avons bien du mal à équilibrer notre budget.

M. le Président. Le nombre de vos élèves augmente?

M. Mathieu. Pas d'une façon notable. Je ne sais pas si vos statistiques sont très exactes.

M. le Président. Nous avons fait demander officiellement des renseignements dans les petits séminaires.

M. Mathieu. Je crois que notre enseignement est à peu près le même que celui de l'État et qu'il subit la même crise.

Il y a des curés qui font des tours de force et qui montrent qu'on pourrait modifier les programmes. On envoie quelquefois un enfant en quatrième après une seule année d'études, on économise ainsi trois années. Le questionnaire comprend un article ainsi conçu : Ne pourrait-on pas faire commencer les études classiques plus tard? Je pense que cela ne peut se faire qu'avec certains sujets très bien doués.

Mais les méthodes et les programmes se ressemblent beaucoup. Je désirerais voir diminuer la part de l'érudition, de l'histoire littéraire, de la géographie. Voilà deux parvenues qui sont insatiables depuis la guerre, et encore la géographie a introduit à sa suite la géologie comme une sournoise. Épargnons la géologie aux petits enfants!

M. le Président. Personne n'a de questions à poser?

Monseigneur, nous vous remercions d'avoir bien voulu venir devant nous et nous avons entendu avec beaucoup d'intérêt votre déposition.

Déposition de M. l'abbé PECHENARD[1]

M. le Président. Monsieur l'abbé Péchenard, vous êtes recteur de l'Institut catholique de Paris; vous avez reçu le questionnaire, nous vous entendrons avec intérêt sur les points que vous voudrez bien traiter.

M. Péchenard. J'ai vu avec beaucoup de plaisir l'ampleur que prend cette enquête, puisqu'on y entend les représentants de l'enseignement libre. Je crois que la France entière sera satisfaite de cette mesure.

Je me permets de dire respectueusement à la Commission que j'aurais vu avec encore plus de satisfaction les questions posées de façon que sur tous les points, installation, recrutement, bourses, examens, les réponses pussent être données en partie double, c'est-à-dire sur l'enseignement officiel d'une part, et sur l'enseignement libre d'autre part.

M. le Président. Toutes ces questions s'appliquent à l'enseignement libre comme à l'enseignement public. Nous avons reçu des directeurs de l'enseignement libre peu de réponses au questionnaire. M. de Mun a bien voulu cependant m'en transmettre un certain nombre.

M. Péchenard. On aurait ainsi mis plus en relief cette pensée très libérale, que les pouvoirs publics s'intéressent autant à l'enseignement libre qu'à l'enseignement officiel, et que l'enseignement qu'on appelle public ou national n'est pas seulement l'enseignement officiel, mais aussi l'enseignement libre, lequel est aujourd'hui reçu par un si grand nombre d'enfants.

Je me propose de faire une déposition méthodique, très courte et très didactique. Je prendrai les questions par ordre, j'en omettrai quelques-unes qui m'intéressent moins directement ou sur lesquelles j'ai moins de compétence.

« Statistique de l'enseignement secondaire. » Je n'ai pas à revenir sur les chiffres. Tout le monde sait aujourd'hui ce qu'il en est.

On demande « quelles sont les causes présumées de la décroissance du nombre des élèves dans les écoles officielles et de l'augmentation du nombre des élèves dans les écoles libres ».

J'ai été professeur une grande partie de ma vie, j'ai professé dans l'Université elle-même pendant quelques années, j'ai vu les choses de près, je crois pouvoir témoigner selon la vérité.

En résumant bien ma pensée et mes souvenirs, je crois que les causes de la décroissance dans les écoles officielles sont les suivantes :

1° L'insuffisance et quelquefois l'absence totale d'éducation morale. C'est, à mon avis, la cause principale, celle qui alarme le plus les familles.

2° La diminution progressive, depuis vingt ans, de l'influence accordée à la religion dans l'éducation de la jeunesse scolaire.

3° Le matérialisme, l'athéisme, ou au moins l'impiété de certaines doctrines scientifiques, philosophiques et historiques, qui se font jour dans l'enseignement des professeurs de l'État.

4° L'inféodation de l'enseignement à la politique, — cette cause est moins générale, mais elle existe aussi, — en ce sens que les professeurs dépendent du Ministre de l'Instruction publique qui suit toutes les fluctuations de la politique, que beaucoup de professeurs se préoccupent trop visiblement des questions politiques ou poursuivent des mandats politiques, et qu'un grand nombre de maîtres répétiteurs rédigent, non seulement des journaux intérieurs qui vont contre la discipline, mais des journaux publics. Cette façon de faire venant à la connaissance des familles jette un grand discrédit sur un personnel qui devrait être tout au recueillement nécessaire à la formation de la jeunesse.

Par contre, l'accroissement du nombre des élèves dans les écoles libres me paraît avoir pour causes :

1° La supériorité de l'éducation religieuse et morale que donnent ces établissements ; c'est là une vérité de fait, dont les familles sont généralement bien persuadées, et qui leur inspire confiance.

Ce n'est point l'enseignement qui les attire principalement. L'enseignement des écoles libres peut être aussi bon que celui des écoles officielles, il n'est pas supérieur ; ce qui est estimé supérieur, c'est l'éducation morale et religieuse que les jeunes gens y reçoivent.

2° Il y a une autre cause d'accroissement, qui est plus apparente que réelle ; c'est la transformation d'un certain nombre d'établissements d'enseignement primaire en établissements d'enseignement secondaire.

Je prends comme type les Frères des écoles chrétiennes, sans compter qu'il y en a d'autres. Ils avaient jadis un certain nombre de pensionnats classés dans l'enseignement primaire. Depuis qu'on a établi le baccalauréat moderne, ils en ont fait des établissements d'enseignement secondaire. Que fallait-il pour cela? Faire une déclaration et produire les diplômes exigés. Il y a peut-être 30 à 40 maisons des Frères qui ont subi cette transformation. A 500 enfants par établissement, cela fait un certain nombre de milliers d'élèves. Donc quand on nous dit : Beaucoup d'élèves sont venus grossir vos rangs, on commet une erreur. Il s'est produit un simple déplacement de population scolaire, qui peut se chiffrer par 10.000 à 12.000 élèves, inscrits auparavant à l'enseignement primaire, inscrits aujourd'hui à l'enseignement secondaire libre. Mais il n'y a pas eu égal accroissement de population en faveur de l'enseignement libre.

M. le Président. Les rapports des recteurs constatent cette situation; ils constatent que les établissements vraiment secondaires du clergé sont, dans beaucoup de régions, plutôt en diminution qu'en augmentation.

M. Péchenard. Je ne suis pas assez renseigné pour pouvoir en témoigner.

M. le Président. Ainsi à Paris il n'y a pas d'augmentation ; l'externat de la rue de Madrid, par exemple, a perdu beaucoup d'élèves cette année.

M. Péchenard. Les établissements libres que je connais ne se sont point accrus autant qu'on voudrait le faire croire ; ils ont gagné quelques unités par ci, par là. Mais je persiste à penser que la cause de cette majoration vient surtout de ce qu'il y a eu un déplacement de population scolaire. Il ne faudrait donc pas enfler la voix pour nous dire que nous avons conquis tant d'élèves au détriment de l'Université. Ce serait une erreur, erreur bien fatale, si elle devait nuire au principe de la liberté d'enseignement.

M. le Président. Les lycées et les collèges perdent des élèves au profit des écoles primaires supérieures, ce qui fait dire qu'il y a crise. Pour les écoles libres, il y a eu un changement d étiquette, on a mis l'étiquette de l'enseignement secondaire sur des maisons primaires, d'où un accroissement apparent.

M. de Lanessan. Ne se passe-t-il pas dans les établissements d'enseignement libre le même phénomène que dans ceux de l'État, c'est-à-dire le passage d'un certain nombre d'élèves des établissements purement classiques à des établissements qui sont purement d'enseignement secondaire moderne?

M. Péchenard. Le fait peut exister; mais il ne constituerait pas le déplacement de population dont je parle, puisque les établissements d'enseignement moderne relèvent, eux aussi, de l'enseignement secondaire.

Depuis qu'on a établi l'enseignement moderne, il y a, dans la plupart des collèges libres, comme deux collèges parallèles, l'un d'études classiques, et l'autre, d'études modernes, qui se prêtent un mutuel appui ; par ce moyen, on peut diminuer un peu le personnel des professeurs. L'enseignement moderne est donc donné dans les mêmes établissements que l'enseignement classique.

Je ne connais guère de collèges qui n'aient conservé que l'enseignement purement classique, si j'en excepte les collèges autrefois tenus par les Pères jésuites. Mais, dans nos collèges épiscopaux ou ecclésiastiques, l'enseignement classique et l'enseignement moderne marchent parallèlement et s'entr'aident.

En ce qui concerne l'éducation, je serai bref. Je n'ai que quelques réflexions à faire.

Je crois que les professeurs de l'État ne peuvent que très peu de chose pour l'éducation des enfants. L'éducation est une question de pratique et de contact habituel. Il faut être constamment avec les enfants pour agir sur eux, pour faire appel à leur conscience et influer sur leur esprit et sur leur cœur. Le professeur qui ne les voit qu'en classe, du haut de la chaire, lorsqu'ils sont réunis en groupe nombreux, ne peut guère avoir d'influence éducatrice. Son rôle peut être réel, mais il est surtout négatif, en ce sens qu'il devrait surtout se souvenir qu'il est là pour remplacer la famille et continuer l'éducation que les enfants ont déjà reçue au foyer domestique, et que, par conséquent, il doit éviter de contrarier cette éducation familiale, se souvenir du profond respect dû à l'enfance, comme dit le poète antique. Souvent les professeurs ont le tort d'initier de bonne heure leurs élèves à des

théories scientifiques, historiques ou philosophiques qui leur sont toutes personnelles et qui jettent le trouble dans l'esprit des enfants. Mais l'action éducatrice qu'ils peuvent exercer est le plus souvent impuissante, faute de contact réel et habituel.

Quant aux maîtres répétiteurs, — je regrette de le dire, mais nous sommes ici pour dire toute notre pensée et toute la vérité — je les regarde comme la plaie vive de l'Université. J'ai été dans les collèges, j'ai vu les choses de près. Pris en général (j'aime à reconnaître qu'il y a d'honorables exceptions), ils sont un véritable danger.

Ils ne sont pas préparés à leur délicate mission ; la plupart d'entre eux aspirent à autre chose, beaucoup sont mécontents, ils ne peuvent, par conséquent, avoir qu'une influence fâcheuse sur les enfants. Ma conviction profonde c'est que, tant que le répétitorat restera ce qu'il est, c'est-à-dire une sorte de passage à d'autres fonctions, et non une situation durable, honorable et honorée, on ne pourra rien obtenir des maîtres d'étude au point de vue de l'éducation des enfants.

J'aborde le troisième point qui concerne les études classiques.

Les études classiques, comme tout le monde sait, sont fondées principalement sur la connaissance des langues anciennes. Je crois pouvoir dire, d'accord avec beaucoup d'autres, qu'elles sont en baisse considérable partout en France ; je crois même pouvoir ajouter qu'elles n'ont plus aucun caractère franchement classique. Elles ne sont plus ce qu'elles étaient autrefois; et si, aux examens, au baccalauréat, par exemple, on constate la faiblesse lamentable, la nullité des élèves en latin et en grec, nous la constatons, nous autres clergé, quand les jeunes gens entrent dans nos grands séminaires. Ceux qui viennent des petits séminaires sont encore assez bien formés, parce que la langue latine étant la langue officielle de l'Église, on lui donne beaucoup de soins ; mais il n'en est pas de même des élèves qui, chaque année, rentrent dans nos séminaires, venant des collèges de l'État.

Ces jeunes gens, j'ai pu le constater dans certains examens auxquels j'assistai, ne savent plus s'exprimer en latin ; c'est une constatation douloureuse.

Pour relever ces études classiques, je crois qu'il faudrait établir un système qui eût beaucoup moins d'étendue superficielle ; c'est une vérité ressassée de dire que les programmes sont trop chargés. Chaque professeur a voulu y introduire les matières dont il s'occupe ; de sorte que tout est en surface, et plus rien en profondeur. On se donne beaucoup de mal pour n'arriver à aucun résultat. Il faudrait, pour les études classiques, qu'il y eût moins d'étendue superficielle, que l'étude des langues anciennes fût cultivée plus sérieusement, et qu'on lui donnât plus de temps, afin d'obtenir plus de résultats. On veut atteindre un but, et l'on n'en prend pas les moyens. Je crois que les modifications apportées aux programmes depuis quinze ou vingt ans ont été contraires au succès des études classiques ; la suppression du thème et celle du vers latin ont supprimé l'effort, l'effort astreignant, par conséquent l'effort fructueux. Aujourd'hui on voudrait apprendre le latin par des méthodes trop faciles ; cela est impossible.

M. le Président. On n'a pas gardé le vers latin dans les écoles catholiques ?

M. Péchenard. On l'a gardé dans les séminaires, mais il faut bien subir les programmes nouveaux, et les élèves, qui savent qu'on ne leur demandera pas de vers latins aux examens, se disent : que voulez-vous que je perde mon temps à faire des vers latins ?

M. le Président. On n'a jamais demandé des vers latins au baccalauréat.

M. Péchenard. Pour la licence, on en demandait, et les élèves s'exerçaient au moins au discours latin.

Je crois aussi que l'habitude des traductions au pied levé, des traductions faciles, faites avec des corrigés, sans préparation, a donné l'illusion du savoir, mais non la réalité. On voit une phrase latine, on met à côté une phrase française, l'élève croit avoir compris, mais il n'a fait ni effort, ni travail sérieux ; il n'a pas comparé la valeur des pensées, ni la valeur des mots ; aussi ces traductions ne lui laissent aucune trace durable dans l'esprit. Car ce qui fait la valeur d'une bonne traduction, c'est qu'on prend un texte corps à corps, qu'on entre aussi puissamment que possible dans la pensée d'un auteur ancien, qu'on se l'assimile, qu'on la fait passer dans sa propre substance, pour la rendre au dehors par une expression adéquate. Mais une simple vision fugitive ne signifie rien et ne produit pas de résultat.

Je crois également[1] que la philologie, cette partie de la science qui nous est venue surtout d'Allemagne, et que je regarde comme très digne d'estime quand elle est à sa place, est excellente pour les savants, que les licenciés, les docteurs ès lettres, les érudits peuvent en tirer grand profit; mais que c'est une erreur de l'avoir fait entrer dans les programmes d'enseignement secondaire. Elle est plus nuisible qu'utile au jeune âge, car, avant de discuter des points de philologie, il faut d'abord connaître le matériel de la langue que l'on étudie.

Les études classiques, relevées et fortifiées, ne peuvent être, à mon avis, le lot que d'une élite. Et pour susciter et soutenir cette élite, il faudrait que les grades académiques auxquels elle peut prétendre fussent mieux cotés, plus haut placés que les grades auxquels peuvent conduire des études purement utilitaires.

Il faudrait donc s'adresser à l'élite des intelligences qui aspirent à monter plus haut dans la connaissance des choses, et l'encourager en lui montrant que la sanction qu'elle obtiendra après ses études sera autrement considérable et considérée que le certificat ou brevet qu'on décernera aux études pratiques modernes.

Je passe à l'enseignement moderne. L'enseignement moderne me paraît indispensable pour la masse de notre population actuelle. Il est incontestable que le développement des sciences, de l'industrie, du commerce sous toutes leurs formes, développement auquel contribue la presque totalité des citoyens, exige que la masse de nos contemporains reçoive un solide enseignement pratique. Je demande donc que cet enseignement moderne, qui a justement pour but de préparer aux carrières agricoles, industrielles et commerciales, soit libéralement répandu dans tout le peuple français.

Il est impossible, en effet, que nous gardions notre place dans le monde à côté des autres nations, telles que l'Amérique, l'Allemagne, l'Angleterre qui comptent de nombreuses écoles réelles, techniques, où l'on s'occupe très activement de l'étude de toutes les sciences pratiques, si nous n'avons pas un enseignement parallèle qui nous permette de lutter avec elles; autrement nous succomberons fatalement dans la lutte sur le terrain économique. Français, nous aimons l'idéal, c'est notre gloire; toute notre histoire rend témoignage de ce que nous avons fait sur ce terrain; mais il faut aussi que sur le terrain pratique nous tenions notre place.

C'est pourquoi je dis que l'enseignement moderne doit être fortement développé parmi nous. Je crois qu'il doit être le lot du plus grand nombre, comme j'ai dit tout à l'heure que l'enseignement classique devrait être le lot d'une élite.

Seulement il ne faudrait pas confondre, comme on l'a fait jusqu'ici, cet enseignement moderne, tout utile qu'il est, avec l'enseignement classique. Il ne faudrait pas en faire une contrefaçon de l'enseignement classique, contrefaçon qui a été faite par une assimilation absolue des programmes, de la durée des études, de la confusion des grades qui en sont le couronnement; c'est un pastiche de l'enseignement classique. Autrefois, quand l'enseignement spécial n'existait pas encore, tout le monde se disait : en face du développement industriel actuel, notre enseignement classique ne conduit à rien d'utile, il faut former un autre enseignement qui ait un caractère pratique. Cet enseignement pratique, on l'a créé, et voici qu'aujourd'hui, au lieu de poursuivre le but pour lequel il a été créé, il entend supplanter l'autre et dit : J'aurai les mêmes sanctions et j'arriverai au même but.

C'est une déviation, un excès.

L'enseignement primaire et l'enseignement dit moderne devraient, à mon avis, ne faire qu'un seul enseignement, enseignement ébauché à l'école primaire et ensuite repris et développé à l'école supérieure. On formerait ainsi une multitude de gens capables de faire face à toutes les nécessités de l'existence.

Je crois que les nations étrangères, en particulier l'Amérique, par les écoles communes et les hautes écoles publiques, nous donnent un salutaire exemple. Il n'y a qu'un seul enseignement pratique; on ne sait pas où finit l'enseignement primaire ni où commence l'enseignement secondaire. C'est le même enseignement ébauché dans les premières années, repris avec plus de développement dans les années qui suivent et conduisant les hommes à toutes les professions civiles, ingénieurs, industriels, agriculteurs, commerçants, etc.

Cet enseignement moderne, ainsi entendu, comprendrait l'étude du français, des langues

vivantes suivant les besoins particuliers de la région où l'on vit, l'histoire et la géographie qui sont aujourd'hui indispensables à tout le monde, le dessin et les sciences en général. Il durerait trois ou quatre ans après l'école primaire, reprenant tout ce qui y a été fait, sur des bases plus larges et pénétrant plus avant dans le fond des choses. Mais il devrait avoir des programmes, comme je l'ai déjà dit, qui ne fussent pas calqués sur celui de l'enseignement classique.

Arrivé à son terme, il serait alors constaté par un examen; cette constatation est absolument nécessaire, sinon les enfants, n'ayant plus de but à poursuivre, manqueront d'émulation et ne travailleront pas. Je désirerais donc qu'il fût constaté à la fin par un brevet ou un certificat spécial, tout différent du baccalauréat des études classiques. On n'y serait pas arrivé par le même chemin, ni dans le même nombre d'années, ni avec les mêmes programmes, il ne porterait pas non plus le même nom, ce serait un brevet ou certificat d'enseignement pratique moderne.

Ce brevet, tel que je le conçois, ne donnerait pas accès, bien entendu, aux études supérieures du droit et de la médecine. Je crois, par l'expérience que j'en ai, qu'accorder à ce brevet les mêmes droits qu'on accorde au baccalauréat, surtout si le baccalauréat était vraiment relevé, ce serait faire baisser irrémédiablement le niveau des études supérieures et donner une sorte de prime à la médiocrité des esprits. J'ai fait la classe pendant un certain nombre d'années, étant professeur d'histoire, devant les élèves de l'enseignement classique et devant ceux de l'enseignement spécial; tous les ans, quand venait le mois de mai, j'avais fini mon cours d'histoire devant les élèves des études classiques et j'avais deux mois devant moi pour le leur faire repasser, les en bien pénétrer; tandis qu'au contraire je ne pouvais jamais arriver à terminer mon programme avec les élèves de l'enseignement spécial, tant il y avait de différence dans le développement des esprits.

M. le Président. C'est parce qu'on vous avait donné les élèves les plus médiocres.

M. Péchenard. Peut-être, en effet, cet enseignement spécial était-il, dans les débuts, un déversoir de l'enseignement classique; mais le fait que j'indique n'en était pas moins réel.

J'arrive au baccalauréat. Vous avez sans doute déjà entendu bien des fois, Messieurs, les critiques qu'on lui adresse; je n'y reviendrai pas, ce serait perdre du temps. Je crois que le baccalauréat doit être conservé; et, s'il y a des critiques à faire, ce n'est pas, à mon avis, contre la manière dont le baccalauréat est décerné, ni contre le jury, mais contre le programme lui-même qu'elles doivent être dirigées. L'enseignement libre n'a à se plaindre ni du jury, ni de la façon dont le baccalauréat est délivré; ce dont il se plaint, c'est précisément de la surcharge des programmes qui oblige à la médiocrité à cause de l'étendue superficielle. Si l'on veut réformer quelque chose dans le baccalauréat, il y a un Conseil supérieur qui pourrait y aviser, en diminuer les programmes, sans qu'il soit besoin que le législateur touche à l'institution même du jury ni à la façon de conférer ce titre. Je désire donc très vivement, et je crois être l'interprète d'un grand nombre, que le baccalauréat soit conservé tel qu'il est, sauf à améliorer les programmes. J'ai remarqué souvent que le baccalauréat déplaisait surtout à ceux qui ne peuvent l'obtenir.

M. le Président. Il déplaît aussi à ceux qui le décernent. (*Rires.*)

M. Péchenard. On pourrait parer à cet inconvénient, monsieur le Président, et j'en dirai un mot tout à l'heure.

M. de Lanessan. Vous l'exigeriez pour toutes les professions libérales?

M. Péchenard. Naturellement, pour la médecine, le droit et les grandes écoles; je pense seulement qu'on pourrait en relever la valeur en relevant le niveau des études, comme je le disais tout à l'heure, en donnant plus de temps aux langues anciennes et en ayant un programme moins chargé.

D'autre part, me plaçant à un autre point de vue qui m'intéresse très vivement, j'estime que le maintien du baccalauréat tel qu'il est reste, dans les circonstances présentes, la meilleure garantie que puisse encore avoir la liberté de l'enseignement.

M. le Président. L'impartialité des Facultés n'a jamais été contestée. Mais verriez-vous un inconvénient, pour diminuer la surcharge qui est évidente à Paris, à ce qu'on adjoignît aux professeurs de Facultés d'anciens professeurs de l'enseignement secondaire?

M. Péchenard. Je pense m'expliquer sur ce point dans un moment.

Avant de songer à supprimer le baccalauréat qui est la sanction d'une longue période d'études, il faudrait d'abord déterminer par quoi on le remplacerait, à moins de dire qu'on ne donnera plus aucune sanction aux études ; ce à quoi, je crois, personne ne pense. Si l'on supprime celle qui existe pour la remplacer, ce ne peut être que par la même chose, sous un autre nom. Qu'on l'appelle, en effet, certificat d'études ou baccalauréat, c'est un changement de nom; mais cela ne change pas la réalité des choses. Et alors, pourquoi faire ce changement? Ne serait-ce pas pour satisfaire le désir de quelques personnes d'avoir une occasion de mutiler la liberté? Cela me paraît inquiétant. Je me demande vraiment, comme citoyen français, si nous avons, dans ce moment où nous sommes déjà si troublés et si divisés, si nous avons besoin de jeter encore au milieu de nous cette pomme de discorde; car si on mutile la liberté de l'enseignement, une grande partie de la nation sera blessée et froissée, ce sera une nouvelle division, simplement pour le plaisir de changer le mode de sanction des études. Il importe donc de maintenir fermement le baccalauréat, sauf à modifier les programmes.

Maintenant j'entrerai pour un instant dans l'hypothèse, parce qu'il faut tout prévoir, où l'on viendrait à supprimer le baccalauréat pour le remplacer par un certificat d'études. Je crois que la première préoccupation de tous les gens de bien devrait être de sauvegarder les droits de la liberté d'enseignement et de veiller, dans le nouveau mode que l'on adopterait, à ce que cette précieuse liberté ne fût pas détruite, ni la France rejetée de plus de cinquante ans en arrière.

Ensuite, toujours dans cette hypothèse, je voudrais écarter aussi l'idée d'un jury formé par des membres de l'enseignement secondaire officiel, parce que des juges ainsi constitués et nommés par le Ministre de l'Instruction publique seraient, ou au moins seraient considérés comme des instruments de circonstance, chargés en quelque sorte de l'exécution de l'enseignement libre.

M. le Président. Permettez-moi de vous faire remarquer que, pour le baccalauréat moderne aujourd'hui, il y a des professeurs de l'enseignement secondaire même en activité et qu'aucune plainte ne s'est élevée; ils sont tout aussi impartiaux que les professeurs de Facultés.

M. Péchenard. Je ne dis pas qu'ils ne le seraient pas, mais je crains beaucoup que dans le public ils ne soient pas considérés comme tels, parce qu'enfin on ne peut pas méconnaître que l'enseignement privé serait dans cette pénible situation, visiblement inférieure et humiliée, d'être jugé par ceux que l'on considère comme ses rivaux et même comme ses adversaires. Il y aurait là un véritable danger. Je demande donc que, même dans cette hypothèse, le jury continue à être pris dans les membres de l'enseignement supérieur, qui offrent certainement, aux yeux du public, plus de garanties d'impartialité; on n'a pas à s'en plaindre aujourd'hui, par conséquent il n'y a pas de raison de le changer.

Et même j'irai plus loin, puisque M. le Président faisait remarquer qu'il y a pour eux une surcharge considérable, je souhaiterais que les fonctions d'examinateur constituassent une situation distincte et indépendante. Je crois qu'on en a déjà eu la pensée; ils pourraient être pris en dehors du corps enseignant, choisis parmi d'anciens professeurs des Facultés et seraient permanents. Par conséquent, si les professeurs des Facultés sont accablés, et c'est exact, par le nombre d'examens qu'il faut faire subir chaque année, on pourrait créer des jurys indépendants et permanents pris dans l'enseignement supérieur. Mais si le jury venait à être composé de membres de l'enseignement secondaire officiel, je crois qu'il faudrait que l'enseignement libre y fût représenté, qu'il fût admis à participer à l'examen de ses propres élèves et que le président du jury n'eût pas le droit de veto ; sans quoi l'enseignement libre pourrait craindre avec raison que ses élèves ne fussent livrés à des adversaires.

En ce qui concerne la présentation du livret scolaire, j'estime qu'elle constitue un sérieux élément d'appréciation ; mais ce livret doit être accordé alors à tous les élèves sans exception, à quelque catégorie d'enseignement qu'ils appartiennent, libre aussi bien qu'officiel.

M. le Président. Tout le monde le peut aujourd'hui.

M. Péchenard. Oui, mais dans le nouveau système, qu'on paraît préconiser du

côté du Sénat, il faudrait que les élèves de l'enseignement libre fussent autorisés à avoir leur livret scolaire aussi bien que ceux des lycées.

M. le Président. C'est la pensée de tout le monde.

M. Péchenard. On avait parlé de classer au préalable (c'est une idée qui n'aura peut-être pas de suite) les maisons d'enseignement en établissements forts, moyens et faibles ; ce serait très dangereux. Ce serait s'exposer à de nombreuses erreurs. Ce n'est pas, en effet, l'établissement qu'on examine, mais l'individu, et il n'y a pas nécessairement corrélation entre l'établissement et l'individu. Il y aurait donc prévention pour ou contre tel ou tel candidat, et souvent il n'y aurait aucune relation entre sa valeur personnelle et la valeur de l'établissement auquel il appartient. D'ailleurs, est-ce que la valeur de l'établissement ne change pas chaque année avec les professeurs? Ne suffit-il pas qu'un bon professeur soit présent ou ne le soit plus, pour qu'un établissement change de caractère?

Maintenant, si M. le Président veut bien m'y autoriser, je présenterai rapidement quelques observations sur le principe même de la liberté de l'enseignement. Je ferai remarquer que la liberté de l'enseignement en France, que l'on menace de réduire, est cependant déjà très imparfaite et très insuffisante. La liberté de l'enseignement supérieur, par exemple, auquel nous appartenons, est tout à fait illusoire, et les autres ordres d'enseignement qui en dépendent et qui pourraient surtout en dépendre beaucoup plus en subissent le contre-coup. J'ai comparé, autant du moins que je l'ai pu, notre législation sur ce point avec la législation de beaucoup d'autres pays et je dois déclarer, ou je fais grandement erreur, que la législation française est la moins libérale de toutes. Partout ailleurs j'ai constaté une réelle liberté de l'enseignement supérieur. Sans doute, un lien plus ou moins étroit le rattache à l'État, mais partout les Universités sont constituées dans une certaine indépendance ; elles ont la faculté de conférer les grades, elles ont la liberté de leurs programmes, elles jouissent du droit de propriété ; bref, elles forment des corps autonomes.

M. le Président. Vous nous parlez sans doute de la Belgique ; mais si vous allez de l'autre côté du Rhin, vous ne trouverez aucune liberté, même pour l'enseignement secondaire, et cependant les catholiques y sont nombreux et puissants.

M. Péchenard. Même en Allemagne, les Universités ont une réelle autonomie. Mais voyez donc en Angleterre.

M. le Président. Il y a là des universités qui se rattachent plus ou moins à l'État par leur origine et par leur organisation.

M. Péchenard. Elles sont reliées à l'État par un lien réel ; mais elles ont de grandes libertés et d'immenses possessions. Les nouvelles Universités de l'Amérique sont également très indépendantes. Sur ce point notre législation française est loin d'être en avance, elle est plutôt en retard. Notre enseignement supérieur n'a ni la liberté de ses programmes, ni celle des examens, ni celle des grades ; il n'a même pas la liberté de s'appeler comme il veut, puisque nous n'avons même plus le titre d'Université. Le peu de liberté qu'accordait la loi de 1875 a été mutilé peu après par la loi de 1880. Aussi le minimum auquel nous avons droit serait le retour à cette loi de 1875, afin d'avoir, comme dans les autres nations, la faculté de posséder des Universités ayant ce titre, maîtresses de leurs programmes sans lesquels il n'y a pas de progrès possibles dans les sciences, possédant la liberté des examens et la collation des diplômes. C'est une condition *sine qua non* de l'émulation nécessaire et des vrais progrès de la science. Le reste, sans cela, n'est que le nom et l'apparence de la liberté.

M. Marc Sauzet. Vous n'admettez la collation des grades comme représentant la liberté que dans l'enseignement supérieur ; vous acceptez la collation des grades par l'État en tant qu'il s'agit de l'enseignement secondaire?

M. Péchenard. Je dis que l'enseignement supérieur en ce moment, en France, est privé de la vraie liberté, celle des programmes, des examens et des grades ; et que, dans ces conditions, il n'est pas possible qu'il prenne son essor et qu'il produise de sérieux résultats au profit de la science.

M. Marc Sauzet. Pas plus que l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire n'a la liberté des examens et des grades.

M. Péchenard. C'est grand dommage ; mais l'enseignement supérieur devrait avoir

plus de liberté d'allures, puisqu'il doit remonter à l'origine des choses et creuser la science depuis ses principes jusqu'à ses dernières conséquences.

Si l'État a des droits à faire valoir, ce que je ne conteste pas, s'il a raison de ne confier les emplois publics qu'à des hommes d'une valeur éprouvée, il me semble que tout cela pourrait se concilier parfaitement avec l'usage loyal d'une vraie liberté. Si l'on accordait, par exemple, aux Universités libres le droit de conférer les grades, comme dans les autres nations civilisées, on pourrait ne reconnaître à ces grades qu'une autorité ou une valeur honorifique ou scientifique, sans leur accorder aucun droit pour tel emploi ou telle carrière. L'État conserverait toutes ses prérogatives et tous ses droits en mettant les emplois et carrières au concours. Les grades donneraient donc simplement le droit de concourir. On verrait alors quelle serait la valeur vraie des grades conférés par l'État et par les Universités libres, et chacun pourrait à son gré choisir son centre d'études.

Il me semble donc que, si nous cherchions vraiment à établir parmi nous un règne de liberté, les législateurs auraient à poursuivre la réalisation des quelques points suivants ; c'est de l'idéal, peut-être de l'utopie, dira quelqu'un ; mais je me permettrai de dire que ce serait le triomphe de la liberté pure et simple.

1° Le Ministre de l'Instruction publique devrait être, plus qu'il ne l'est chez nous, le ministre de tous les enseignements, égal pour tous, favorable à tous, et non pas seulement le ministre de l'enseignement officiel, comme il l'est actuellement. Pour donner cette suprême garantie, il devrait être choisi en dehors du corps universitaire, qui ne représente qu'une fraction du corps enseignant, une grande fraction, il est vrai, mais seulement une fraction.

M. le Président. Il peut l'être.

M. Lemire. Le ministre actuel n'est même pas choisi dans ce corps.

M. Péchenard. C'est un fait accidentel. Je voudrais un principe.

2° Ensuite l'enseignement libre devrait être représenté plus qu'il ne l'est dans le conseil supérieur et dans les conseils académiques. Actuellement il n'a qu'une représentation si minime qu'elle est presque dérisoire ; il a trois ou quatre membres dans le conseil supérieur ; il en a deux dans le conseil départemental, et encore n'y siègent-ils que pour les affaires contentieuses qui regardent l'enseignement libre ; mais, pour tout le reste, ils ne sont même pas consultés. Peut-on dire que les intérêts de l'enseignement libre soient sérieusement représentés ?

3° L'enseignement libre, qui, aujourd'hui, élève presque la moitié des enfants de France, devrait être consulté comme l'enseignement officiel (aussi je suis très heureux que, dans cette enquête, on nous ait fait l'honneur de nous appeler), toutes les fois qu'il s'agit de dresser des programmes, de faire des réformes, de préparer, en matière d'enseignement, non pas des signes extérieurs de liberté, mais la liberté égale pour tous.

4° Une autre chose qui nous paraîtrait désirable, c'est que les bourses d'étude décernées chaque année fussent accordées par voie de concours aux plus méritants ; c'est ce qui se fait déjà ; et que les boursiers fussent laissés libres d'user de leur bourse dans l'établissement de leur choix. Les finances publiques viennent de tous, elles doivent profiter à tous, et la liberté est chose assez précieuse pour mériter d'être encouragée par les pouvoirs publics ; tandis qu'aujourd'hui un élève qui profite d'une bourse payée par les contribuables ne peut en profiter que dans les établissements officiels. Donc l'enseignement libre n'est pas également favorisé.

5° En ce qui concerne l'enseignement primaire en particulier, il serait à souhaiter qu'il fût subventionné sur les fonds d'Etat au prorata du nombre et de la valeur de ses élèves, comme cela se pratique dans plusieurs autres pays, en Angleterre, en Hollande, en Belgique, au Canada, par exemple, où les écoles reçoivent des subventions d'après le nombre et la valeur de leurs élèves.

M. le Président. Puisque vous voudriez que l'enseignement libre fût rattaché au Ministère de l'Instruction publique par un lien plus étroit, feriez-vous une objection à ce que l'inspection de l'Etat s'exerçât dans les établissements libres ?

M. Péchenard. Je m'y opposerais le plus que je pourrais, parce que ce ne serait plus de la liberté. (*Sourires.*)

M. le Président. Vous voudriez que le ministre fût aussi bien le ministre des écoles libres que celui des écoles de l'État et vous

ne voulez pas qu'il y pénètre par ses inspecteurs ?

M. Péchenard. Voici ma pensée : l'instruction nationale est donnée aujourd'hui par deux grandes fractions, une fraction officielle et une fraction libre, lesquelles sont toutes deux respectables et protégées par la loi. Je voudrais donc que M. le Ministre de l'instruction publique fût au-dessus de ces deux grandes fractions, protégeant l'une comme l'autre, sans détruire ni affaiblir le principe de la liberté, qui consiste surtout à être chez soi et à ne relever de personne.

M. le Président. Vous voulez entrer dans le Conseil supérieur et vous ne voulez pas que l'inspecteur général entre chez vous ?

M. Péchenard. Il existe déjà une inspection qui se fait au point de vue de l'hygiène et de la moralité ; mais, en dehors de cela, je ne concevrais plus la liberté, si en même temps cette liberté subissait un contrôle en dehors de ce qui regarde le respect de la loi.

M. le Président. Croyez-vous que ce serait une atteinte à la liberté que l'État se rendît compte de l'enseignement que vous donnez et que nous ignorons aujourd'hui ?

M. Péchenard. Vous pouvez le connaître par les résultats mêmes des examens. Les examens, tous les ans, amènent devant les jurys un certain nombre de jeunes gens sortis des établissements libres ; ils répondent sur toutes les questions posées comme les autres élèves, et, par conséquent, on peut se rendre compte de la nature de l'enseignement donné.

Quant à nos programmes, vous n'avez pas d'intérêt à les connaître, puisqu'ils sont forcément les mêmes que les vôtres.

M. le Président. Vous demandez qu'on consulte l'enseignement libre sur la rédaction des programmes et vous voyez un inconvénient à nous communiquer vos programmes?

M. Péchenard. Il n'y a pas d'inconvénient à communiquer les programmes, mais il y en a à subir l'inspection.

M. Baudon. Croyez-vous qu'il serait attentatoire à la liberté de réformer la loi de 1850 au point de vue des grades et d'exiger des professeurs des établissements libres les mêmes grades qu'on exige dans l'enseignement officiel?

M. Péchenard. On peut réglementer, mais alors il ne reste plus de liberté.

M. Baudon. C'est l'égalité. De même pour l'enseignement primaire dont vous parlez.

M. Péchenard. Ce ne serait pas l'égalité, puisque vous l'établiriez sur ce point sans l'établir sur le reste. Subventionneriez-vous les établissements libres?

M. Baudon. Non !

M. Péchenard. Alors ce ne serait pas l'égalité, puisque vous ne lui donneriez pas les mêmes avantages.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser? Monsieur le recteur, nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé BAUNARD.

M. le Président. Monsieur l'abbé Baunard, vous êtes recteur de l'Institut catholique de Lille?

M. Baunard. Oui, monsieur le Président, et j'ai passé un certain nombre de mes années de jeunesse sacerdotale dans un petit séminaire, comme professeur d'humanités, puis professeur de rhétorique ; j'ai été huit ans aumônier d'école normale primaire et deux ans aumônier de lycée, de sorte que j'ai touché à peu près tous les ordres d'enseignement. Je viens donc vous apporter quelque chose de ma vieille expérience, car je suis un vieillard, mais, ce qui vaut infiniment mieux que mon expérience, c'est la pensée de ceux qui sont mes collègues dans l'enseignement secondaire et qui appartiennent à notre région, très particulièrement au département du Nord. Désirant vous apporter mieux que ma seule pensée personnelle, j'ai consulté ceux de nos confrères qui sont à la tête de l'enseignement, dans nos très nombreux collèges ecclésiastiques du diocèse de Cambrai ; c'est donc beaucoup plus leur pensée collective que ma pensée individuelle que j'ai l'honneur de vous présenter.

Si vous le permettez, je la présenterai brièvement. Je sens que beaucoup de choses ont été dites aujourd'hui, probablement beaucoup de choses aussi ont été dites dans les séances précédentes, et je me ferai une loi de passer

par-dessus tout ce qui vous a été présenté dans cette réunion, pour m'en tenir aux quelques questions d'organisation technique et de détail pratique qui pourraient vous intéresser, me bornant par conséquent à ce qui est de mon métier, de mon très cher métier d'instituteur chrétien.

Il m'arrivera quelquefois de recourir au texte écrit que j'ai là, sous les yeux, parce qu'il m'accrédite auprès de la Commission, comme exprimant l'avis de l'importante collectivité que je vous signalais tout à l'heure.

I. — *Les Études classiques.*

En conséquence, et pour tenir ma parole, je m'abstiendrai de m'étendre sur ce que j'avais noté ici au sujet des études classiques. Mgr de Toulouse vous en a donné une grande et haute théorie, la théorie idéale, si j'ose dire ainsi. Après lui, Mgr le recteur de l'Institut catholique de Paris vous a dit quelle était en ce moment la baisse des études classiques et la baisse incontestable du latin et du grec. Elle tient à des causes que vous avez analysées et que je puis du moins vous résumer en deux mots.

Il y a sans doute dans cette baisse des études classiques une cause morale : j'appelle ainsi la tendance qu'ont les familles à se préoccuper presque exclusivement de ce qui est immédiatement utile ; mais elle est beaucoup, il faut l'avouer, dans la suppression faite aux programmes universitaires du thème latin, du discours latin, et, parallèlement, dans la suppression et la dépréciation de l'histoire ancienne, de la géographie ancienne, auxiliaires des études classiques. Et cela au profit des sciences exactes et positives dont les programmes récents se trouvent surchargés. Nos jeunes gens d'aujourd'hui sont donc moins qu'autrefois en contact complet avec ces auteurs anciens qui resteront toujours les grandes sources d'inspiration et de vie intellectuelle. Il en résulte, en outre, une chose que je puis dire d'un mot : c'est que notre génie national, qui plonge ses racines historiques, traditionnelles, dans ce vieux fonds latin où il puisait sa sève, a perdu quelque peu de son caractère originel. De là, dans notre jeunesse, la baisse dans ce que je nommerai les facultés esthétiques : goût, sensibilité, imagination, enthousiasme du beau, au profit des connaissances et des facultés purement utilitaires qui sont assurément choses très appréciables, mais en somme moins aimables et certainement moins françaises que les autres.

On a dit autre chose qui se répète beaucoup dans notre région du Nord, c'est que ces études classiques prennent trop de temps. La raison en est qu'il a fallu ajouter des années et des années encore à celles qu'on y consacrait autrefois. Jadis ces études secondaires se faisaient en six ans, il en faut huit au moins aujourd'hui. A qui la faute? A la surcharge des programmes.

Quant à ce que j'ai entendu répéter aux mêmes lieux, à savoir que ces études classiques sont inutiles, je ne puis y souscrire, ni vous non plus : elles ne forment pas sans doute directement ce qu'on nomme un professionnel, en vue de sa carrière spéciale. Elles forment un homme, un homme qui sait penser, parler, écrire, par où cet homme vaudra beaucoup parmi les hommes.

Enfin on invoque encore contre les études classiques la fatigue physique et morale du surmenage qui en résulte. A ce mal on a demandé et cherché des remèdes. Le plus facile et le plus aimable qu'on y ait trouvé, d'un commun accord entre les maîtres et les parents, a été un surcroît immodéré de vacances. Il y a vingt ou trente ans nos maisons ne donnaient, pour toute l'année, que 54 jours de vacances ou congés : aujourd'hui c'est 85 jours pleins qu'il faut compter dans la plupart des établissements. Est-ce un remède? Évidemment non, puisque le temps donné ainsi au repos devra se retrouver ensuite pour le travail imposé, et le surmenage s'en accroît d'autant. J'en reviens donc au même et unique remède : diminuer la tâche, décharger les programmes.

Et de quoi spécialement les devrait-on décharger? Ici, messieurs, permettez-moi d'entrer dans quelques détails qui n'ont pas été présentés ici, aujourd'hui du moins.

Je voudrais d'abord :

1° Voir les classes de grammaire déchargées de presque toute la partie mathématique, n'y laissant subsister, par exemple, que l'arithmétique et la géométrie plane.

En retour fortifier le grec et le latin, les langues mères : il y faut revenir.

2° Décharger la rhétorique. La rhétorique est le point où convergent tous les cours des études littéraires ; il y faut tout repasser ;

c'est en cette année surtout qu'il y a extraordinaire surcharge et surmenage. Donc, décharger la rhétorique des sciences exactes et naturelles pour les reporter où je dirai. Ensuite décharger cette rhétorique d'un très grand nombre d'auteurs qu'on y doit expliquer, mais y rétablir le discours latin, condition et conséquence à la fois du relèvement des études classiques.

3° Pour la philosophie qui, elle, est très peu chargée, et qui est généralement considérée par nos élèves comme une année de repos, lui rendre, car c'est son lot, les sciences mathématiques, l'algèbre, la géométrie dans l'espace, les sciences naturelles. La philosophie est une science de raisonnement; elle donne la méthode et les sciences l'appliquent; il y a donc harmonie entre ce double enseignement. Nos pères ne les séparaient pas. Faisons de même.

II. — *Le Baccalauréat.*

J'en viens maintenant, messieurs, au baccalauréat. Ici, encore, je serai très bref pour éviter les redites.

Trois hypothèses se sont présentées à vos esprits pendant cette séance :

1° Ou le supprimer entièrement comme sanction des études secondaires, et sans le remplacer.

2° Ou le supprimer en le remplaçant.

3° Ou le conserver en l'améliorant.

La suppression pure et simple a pu sourire à quelques esprits, comme plus favorable à la liberté, à l'adaptation des programmes aux besoins spéciaux des divers milieux, à la plus grande part d'initiative personnelle laissée au professeur. Mais, par contre, qui n'en voit les graves inconvénients? Absence absolue de sanction générale et de constatation finale de la valeur des études et du mérite des élèves. Arbitraire général laissé aux maîtres particuliers dans la direction des classes et l'appréciation du niveau des études. Baisse certaine dans le travail et dans l'effort des élèves, privés de ce très puissant stimulant. Et pourquoi n'ajouterais-je pas baisse probable aussi dans le travail des professeurs, désormais désintéressés du succès officiel de leur classe?

La seconde hypothèse est celle-ci, que j'ai dite : Faut-il supprimer le baccalauréat en le remplaçant? — Une solution a été présentée : celle d'un examen placé non à la fin des études du collège, mais à l'entrée des carrières.

On y a vu sans doute l'avantage de spécialiser de bonne heure les études, en vue de ces carrières mêmes.

Mais c'en est précisément le grand inconvénient, à mes yeux. Il arrivera que, dès l'âge de treize ou quatorze ans, l'adolescent, subordonnant toute étude à l'examen qu'il devra subir à l'entrée de telle ou telle carrière spécifiée, ne fera plus autre chose pendant tout le cours de ses classes. Et alors c'en sera fait de ce que Mgr de Toulouse appelait tout à l'heure la formation générale de l'âme, cette formation *humaine* qui doit être l'indispensable *substratum* mis à la base de toute éducation ou professionnelle ou supérieure.

Il y a, je l'ai dit, une troisième hypothèse : Faut-il conserver le baccalauréat en l'améliorant?

Cela a été la thèse de ceux qui ont eu l'honneur de déposer avant moi; permettez que ce soit celle que je soutienne aussi à mon tour, de toute la force de mes convictions.

Quelles améliorations pourrait-on réaliser?

On laisserait subsister l'examen de rhétorique. Et il le faut bien, puisque la rhétorique est le résumé final de toutes les études littéraires et qu'après la rhétorique cette première avenue générale, ayant eu son aboutissement à l'examen, se bifurque, comme vous savez, en philosophie d'une part et en philosophie-mathématiques de l'autre, en attendant une troisième branche qui nous est annoncée : la philosophie-sciences naturelles.

L'amélioration pour la rhétorique serait donc celle du programme déchargé de ce qui ne serait pas proprement littéraire ou historique.

Ce serait en second lieu l'amélioration de l'examen lui-même; car la surcharge n'est pas seulement dans les programmes, elle est beaucoup dans la manière dont les programmes sont interprétés par les examinateurs. L'examen écrit devra donner des sujets de composition d'un caractère moins érudit et plus à la portée des esprits de cet âge. Qu'on leur demande, à ces enfants, qu'ils pensent raisonnablement et qu'ils écrivent correctement, mais non qu'ils sachent tant de choses! C'est du byzantinisme. De même l'examen oral devra faire porter ses interrogations sur l'intelligence des auteurs et la littérature, et non pas

sur les plus minutieux détails de la critique, de l'histoire, de la géographie, et le reste.

Pour la philosophie, il serait bien désirable que, au lieu d'exposer et de raconter les doctrines de tous ceux qui ont philosophé, on enseignât une doctrine. Mais, pour enseigner une doctrine, il faut en avoir une...

III. — *Le Certificat d'études.*

Le certificat d'études délivré par le professeur ou sur le vu du livret, et sans examen ou après examen, peut-il remplacer le baccalauréat? Il ne me le paraît pas, et peut-être ne le vous paraîtra-t-il pas à vous-mêmes, messieurs, si vous voulez bien entendre ces raisons.

Le baccalauréat est la consécration d'études faites sur un même plan uniforme pour tous les établissements et pour tous les candidats d'où qu'ils viennent, tandis que le certificat ne serait plus que la constatation intérieure et la sanction privée des études faites dans tel ou tel établissement et de l'excellence très relative de tels meilleurs élèves de ces établissements. Vous comprenez alors très bien que, dans ces conditions, il n'y a plus d'égalité, de parité; car il pourra se faire que le premier de telle institution, où il aura obtenu le certificat d'emblée, pourrait bien n'être que le dixième ou même le dernier de telle autre institution où les études sont plus fortes : de sorte qu'il ne s'agirait plus de bien savoir absolument, mais simplement de savoir dans la mesure où l'on apprend ici ou là. Ce serait de l'anarchie.

En somme, le baccalauréat, avec son programme général, offrant des conditions plus unes, doit être préféré, moyennant les améliorations indiquées ci-dessus.

Je dois bien aussi entrer dans l'hypothèse qui a préoccupé tout à l'heure M. le recteur de l'Institut catholique de Paris. Dans le cas où le baccalauréat serait remplacé par une autre sanction scolaire, ce qui importe, c'est qu'elle émane d'un jury qui reçoive de son caractère, de sa provenance, de sa composition toutes les conditions de compétence et d'impartialité auxquelles nous avons tous un droit égal. Ici le principe qui domine tout est le principe éminemment démocratique de l'égalité : égalité de conditions faites à l'enseignement officiel et à l'enseignement libre; nous ne demandons pas de privilèges, mais nous réclamons le droit commun.

Devant qui seraient donc passés ces examens? La question s'est posée tout à l'heure. Je puis vous la résumer en quelques paroles qui ne sont pas miennes, mais bien plus celles des hommes dont je suis ici le représentant.

Cet examen peut être passé comme aujourd'hui devant les professeurs de facultés. Nous n'avons pas à nous en plaindre d'ordinaire et, s'il en est ici, je serai très heureux qu'ils reçoivent ce témoignage rendu généralement par nos écoles à leur impartialité. Il serait donc désirable que ce jury fût conservé.

Outre que, chez eux, nous trouvons l'impartialité, nous trouvons surabondamment la compétence. Je dirai même volontiers que nous en trouvons trop. Ces messieurs, trop savants, sont tentés de demander à l'examen des choses qui sont de leur spécialité, qui leur semblent élémentaires, à eux, mais que les candidats sont bien excusables de ne pas savoir comme eux. Toutefois, en somme, il y a dans ce jury des garanties qui nous le font préférer : l'épreuve en est faite.

Seconde hypothèse : Cet examen sera-t-il subi devant un jury de professeurs de l'enseignement secondaire? Ceux-là, sans doute, ont une plus juste appréciation de la portée intellectuelle de l'enfant, et cela a son prix. Mais le tout est de savoir, ici encore, si dans la composition de ce jury les conditions seront les mêmes, et pour l'enseignement officiel, et pour l'enseignement libre.

Le jury, pour l'un et l'autre, sera-t-il composé exclusivement de professeurs de l'État? Je suis bien obligé de dire, dussiez-vous m'accuser de faire un procès de tendance, qu'il n'est pas une de nos maisons d'enseignement secondaire libre qui ne regarde justement cet examen de leurs élèves subi devant les professeurs de la maison concurrente comme n'offrant pas des garanties suffisantes d'égalité et d'impartialité. C'est une présomption de péril peut-être, mais il en est ainsi inévitablement.

Vous dites, et non sans raison, qu'en pareille matière l'État doit exercer son contrôle. Soit, et j'en tiendrais compte dans une combinaison qui serait celle-ci. Le jury serait composé de professeurs de l'enseignement officiel dans les établissements de l'État, de professeurs de l'enseignement libre pour les établissements libres. Et, dans cette hypothèse, de part

et d'autre le jury serait présidé par une autorité supérieure, qui serait un professeur de Faculté délégué à cet effet. Ainsi il y aurait parité parfaite. Il ne faudrait pas cependant, comme l'indiquait tout à l'heure M. le recteur de l'Institut catholique de Paris, que ce président eût droit de *veto :* cela serait de l'autocratie. Que le président du jury ait voix prépondérante, soit encore. Cela serait accepté par ceux de nos établissements que j'ai pu consulter, mais rien de plus, la garantie de l'État étant ainsi suffisante et la liberté satisfaite.

En résumé : maintenir et relever les conditions des études classiques en déchargeant les programmes ;

Maintenir le baccalauréat moyennant de nécessaires allégements apportés soit à son programme, soit à l'examen écrit, soit à l'examen oral ;

Quelle que soit la sanction finale imposée aux études, l'établir la même identiquement pour l'enseignement officiel et pour l'enseignement libre et dans des conditions d'entière égalité.

Voilà le principe : hors de là, vos jurys susciteraient contre eux des soupçons, des récriminations ; votre organisation serait trouvée illibérale ; on n'y verrait qu'un *instrumentum regni.* Mieux vaudrait le maintien du *statu quo* avec ses inconvénients présents qu'une innovation qui serait pour nous une aggravation du joug, ce que vous ne voulez pas, ce que vous ne pouvez vouloir.

IV. — *Enseignement moderne.*

Pour en finir, un mot sur l'enseignement secondaire moderne. Ici l'expérience personnelle me manque. Mais je puis, pour abréger, vous lire en une page ce que j'ai recueilli à cet égard auprès de nos principaux chefs d'établissements :

1° L'enseignement secondaire moderne répond à un besoin véritable, particulièrement dans le temps présent. Il devra donc être maintenu, maintenu pour une catégorie considérable d'enfants qui n'ont pas besoin de l'enseignement classique ou qui n'y sauraient atteindre.

2° Mais il doit être maintenu à son rang, rang inférieur à l'autre, n'offrant pas les mêmes ressources de formation générale et ne dépassant pas le niveau d'un enseiguement primaire supérieur, ou *spécial,* comme l'avait nommé M. Duruy.

3° L'expérience nous apprend que l'opinion se rend compte de cette infériorité relative pour la culture de l'homme, au sens élevé de ce mot. C'est ainsi que, sur le chiffre total des élèves de nos écoles d'enseignement secondaire dans le Nord, les deux tiers appartiennent à l'enseignement classique.

Nos commerçants, nos industriels estiment que leurs enfants, futurs hommes d'industrie ou de négoce comme eux, ont tout à gagner à recevoir d'abord une culture d'où leur viendra leur supériorité.

4° Il ne serait donc pas équitable, semble-t-il, d'attribuer les mêmes avantages à cet enseignement et à ce baccalauréat qu'à l'autre, en leur ouvrant les carrières libérales auxquelles, quoi qu'on fasse, ils n'apporteront que des esprits moins préparés.

5° Si les avantages accordés étaient égaux, le résultat serait l'absorption de l'enseignement classique par l'autre, lequel, en somme, est plus facile en même temps que plus immédiatement profitable à qui ne cherche qu'un prompt et utile placement.

6° Le résultat final serait l'abaissement du niveau intellectuel en France ; on le disait tout à l'heure, et je suis pleinement de cet avis.

7° Je ferai observer encore, si on me le permet, que les langues modernes n'ont pas la même puissance pour la formation des facultés maîtresses que les langues anciennes. Qu'il soit désirable que nos jeunes Français sachent les langues étrangères, je le pense. Mais l'enseignement secondaire n'a guère autre chose à faire que de leur fournir les premiers éléments, et généralement ils n'en apprennent guère davantage au collège. Plus tard — c'est ce qui se passe dans notre région du Nord — après ces études secondaires, quelquefois après leurs études supérieures, nos jeunes gens de Lille, de Roubaix, de Tourcoing, de Douai, de Valenciennes vont passer un an ou deux en Angleterre ou en Allemagne et ils y apprennent, pendant ce temps, infiniment plus d'anglais ou d'allemand qu'ils n'ont pu en apprendre pendant les sept ou huit ans passés sur les bancs du collège.

Ceci, me direz-vous, est très aristocratique, et tous ne peuvent pourvoir aux frais d'un séjour à l'étranger. Mais cela se pratique sans grandes dépenses, par un échange réciproque entre pays voisins. Les Anglais envoient leurs fils dans nos grandes maisons de commerce,

chez nos grands industriels. A leur tour, nos grands industriels, ou même de petits patrons ou de simples employés, envoient leurs enfants à l'étranger. Cette réciprocité de services se trouve être la méthode à la fois la plus naturelle et la plus efficace d'enseignement des deux langues.

M. le Président. L'Institut catholique, dont vous êtes recteur, est-il en relations directes et fréquentes avec les institutions d'enseignement secondaire, ou se renferme-t-il dans son rôle d'institut de l'enseignement supérieur?

M. Baunard. Nous avons des relations habituelles, non seulement fraternelles, mais aussi académiques, avec l'enseignement secondaire.

Nous avons établi un concours général entre nos écoles libres de la région du Nord et du Pas-de-Calais qui sont fort nombreuses et qui comptent ensemble environ 5,000 élèves.

Nous avons, à votre instar, et nous nous en trouvons très bien, nommé deux de nos maîtres comme inspecteurs de nos collèges ecclésiastiques, l'un pour les lettres, l'autre pour les sciences.

M. le Président. Ils sont nommés par les évêques?

M. Baunard. Oui, monsieur le Président, mais comme à une fonction accessoire, sans préjudice de leur fonction principale dans nos Facultés et moyennant une très modique subvention pour leurs déplacements et leurs frais de tournées.

M. le Président. Ils vont dans tous les collèges?

M. Baunard. Ils y vont plusieurs fois l'année.

M. le Président. Vont-ils même dans les collèges qui ont appartenu autrefois à des congrégations?

M. Baunard. Les congrégations n'ont pas été sollicitées de nous recevoir.

M. le Président. Alors ce n'est pas seulement les inspecteurs de l'État qu'elles ne désirent pas voir. Vous les reconnaissez donc, quoiqu'il n'y ait plus légalement de congrégations; elles gardent toujours leur physionomie ancienne. Reçoivent-elles la visite de vos inspecteurs?

M. Baunard. Elles ne les ont pas refusés.

M. le Président. Mais, en fait, ils n'y vont pas.

M. Baunard. Elles ont, et je le sais, d'autres moyens d'émulation qui leur sont propres et qui, en effet, sont puissants et suffisants.

De même nous n'inspectons pas les petits séminaires qui sont sous la main de l'évêque.

M. le Président. M. l'archevêque de Toulouse nous a dit que les petits séminaires préparaient au baccalauréat. Ils sont devenus autre chose qu'une pépinière pour le recrutement du sacerdoce.

M. Baunard. C'est une exception. On prépare au baccalauréat les meilleurs élèves des petits séminaires qui sont ensuite envoyés dans nos Instituts catholiques en vue de l'enseignement dans les séminaires ou dans les collèges ecclésiastiques. Il y a même une tendance — que vous trouverez légitime — à prendre les grades supérieurs pour la nécessité de l'enseignement et pour parer aux éventualités de l'avenir et aux exigences légales.

M. Henri Blanc. Les inspecteurs sont-ils pris parmi les professeurs de l'enseignement secondaire ou parmi les professeurs de l'enseignement supérieur?

M. Baunard. Ils sont pris à notre Institut.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?

Monsieur le recteur, nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé PASQUIER.

M. le Président. Monsieur le recteur, vous êtes à la tête de l'Institut catholique d'Angers?

M. Pasquier. Oui. Depuis vingt-huit ans, je prépare à Angers des professeurs pour l'enseignement libre.

Avant la fondation de l'Université catholique, Mgr Freppel avait établi une école de hautes études à l'imitation de l'école des Carmes, dont je sortais.

J'ai préparé à la licence deux cent quarante professeurs qui sont entrés dans une cinquantaine de maisons et même quelques-uns dans l'enseignement de l'État.

prévoir des études stériles et inutiles? Arrêtez-les pour leur bien, le profit de leur famille et aussi pour le profit de leurs condisciples.

Et, si les parents s'obstinent à les laisser continuer leurs études, que la conscience des professeurs, déchargée par leurs déclarations, ne se croie plus obligée à retarder le mouvement de la classe pour attendre ces retardataires incorrigibles.

En fait, les études classiques, qui ont formé nos meilleurs esprits français au XVII[e] et au XVIII[e] siècle et qui alors ne s'adressaient qu'à une élite, doivent être toujours restreintes à une élite, aux candidats des carrières libérales, aux gens de loisir s'ils sont capables d'en profiter. Le laboureur, le mécanicien ou le marchand de coton n'aura rien gagné pour son métier à savoir lire Virgile ou Homère dans le texte. On pourrait peut-être soutenir qu'il y perdra. Il n'y a point de rapports bien établis entre les beaux rêves et les belles phrases du lettré et l'habileté avisée du commerçant ou de l'industriel. Que d'exemples j'aurais pour soutenir ma thèse!

Dans quelle mesure restreindre les études classiques ? — Il est impossible d'assigner une mesure. En dehors de ce que nous venons de dire pour les carrières libérales et pour les enfants d'intelligence manifestement distinguée, on peut ajouter que les études classiques devront être conseillées ou déconseillées plus fortement suivant les contrées et les milieux. Le rang que l'enfant aura à tenir plus tard à cause de sa naissance ou de sa fortune modifiera les conseils et les mesures à prendre.

Quelle doit être la durée normale des études? — Dans l'organisation actuelle, les études classiques durent neuf ans. Il nous semble que six années bien employées suffiraient pour les enfants qui sont dans les conditions que nous venons de déterminer. Mettons sept au plus. D'ailleurs, de plus en plus, les parents arrivent à ce chiffre restreint. Beaucoup font commencer leurs enfants par la sixième ou la cinquième, après quelques leçons données dans la famille.

Que l'on commence en sixième l'étude du latin. Mais qu'on n'y admette que les enfants qui aient onze ans révolus et ceux-là seulement qui sauront assez de français (orthographe, analyse grammaticale et analyse logique) pour comprendre les éléments d'une langue ancienne.

Ce dernier point est singulièrement important. L'enfant qui est encore tout occupé à ses règles de participes et à l'orthographe de ses mots français n'a pas l'esprit assez libre pour entreprendre des études si compliquées au fond que celles du grec et du latin. S'il ne sait pas distinguer du premier coup, en français, un complément d'un sujet, comment voulez-vous qu'il se lance dans l'analyse de la phrase latine, même la plus simple, où le sujet se trouvera rejeté à la fin, tandis que le régime se présentera le premier. Autant vaudrait faire un cours sur les couleurs à un aveugle.

Une vingtaine de mes anciens élèves de licence sont supérieurs de collèges libres. L'un est proviseur d'un lycée; deux sont principaux de collèges. Tous m'ont dit que les meilleurs élèves dans les études classiques étaient les enfants qui avaient commencé le latin avec des notions très nettes et très précises de la grammaire française. Non seulement leur esprit avait une marche plus légère, puisqu'il n'était plus embarrassé par les difficultés de la langue maternelle; mais il puisait dans la connaissance de cette dernière des lumières très précieuses pour éclairer le mécanisme des autres.

Si l'enfant commence ses classes dans ces conditions, il fera presque forcément des études sérieuses. A seize ans, il entrera en rhétorique. Plus tôt, il n'aurait pas assez de maturité d'esprit pour goûter les principes et les beautés de la littérature. Il est un âge au-dessous duquel le goût est incapable de se former. La mémoire peut apprendre; mais la charge et même la surcharge de la mémoire ne font rien pour la formation du goût. On aura beau faire, on ne donnera pas de saveur aux fruits avant une certaine époque et un certain degré de maturité.

Puis, ce n'est pas en vain qu'on appelle la seconde et la rhétorique les *humanités*, ces classes qui contribuent le plus à cultiver et à former les sentiments humains du goût, du bon sens, de la mesure; qui apprennent à remarquer et à goûter ces sentiments exprimés chez les plus grands génies de l'humanité. Or cet épanouissement de ce qu'il y a de plus noble, de plus solide, de plus universel chez l'homme requiert autre chose que ce qui est chez l'enfant. Il faut au moins l'apparition de la raison, du jugement, du raisonnement, en un mot des premières qualités qui font l'homme.

Avant quinze ans, âge auquel il entrerait en seconde, peut-on dire que l'enfant a ces qualités de l'homme ?

Après ses humanités, l'enfant qui aura commencé et conduit ses études dans les conditions que nous venons d'indiquer pourra *entendre* un peu la philosophie : je dis l'*entendre* et non l'apprendre, ce qui serait immédiatement au-dessous de rien. A mesure que l'enfant avance dans ses classes, l'importance de ses débuts se manifeste. S'il a commencé trop tôt et dans l'obscurité de principes mal coordonnés, la fin, c'est-à-dire la philosophie n'est plus que le chaos. Il veut se diriger à force de mémoire, ce qui est absurde. Autant vaudrait apprendre par cœur la géométrie.

Il lui serait bien difficile, avant dix-sept ans, d'avoir la maturité d'esprit et la force d'observation suffisantes pour suivre les raisonnements de la métaphysique et s'intéresser aux questions de psychologie.

Si on objecte la limite d'âge pour certaines écoles du gouvernement, je répondrai que cette limite devra être reculée. Il y aura tout profit.

Les programmes ne sont-ils pas surchargés ? Assurément. Nous avons voulu imiter les Allemands, sous prétexte que c'était le maître d'école prussien — entendez par là aussi le professeur des gymnases allemands — qui avait battu la France en 1870. Alors nous nous sommes mis, avec un zèle inconsidéré, à bourrer la cervelle des petits Français de tout l'amas, indigeste pour eux, de l'érudition d'outre-Rhin. La choucroute n'est pas faite pour les estomacs délicats.

Nous avons porté envie à la pesante instruction des Allemands, sans nous apercevoir assez que par là nous perdions les meilleures qualités de notre formation d'esprit, la clarté, la facilité ; formation due à l'exercice du goût et de la raison, plus qu'à l'exercice de la mémoire. Je me souviens d'avoir souvent rencontré en Allemagne des gens instruits qui pour leur nation portaient envie à notre formation classique, plus affinée et plus humaine que la leur, principale cause, selon eux, de notre supériorité de goût.

Il y a à cela une excuse, une justification apparente ; les enfants, ayant en général bonne mémoire, s'accommodent assez bien des choses d'érudition. Et nous avons cru trop facilement que les en surcharger était l'idéal à réaliser. C'est une erreur grave. Mieux vaut développer la raison et la réflexion que de surcharger ainsi la mémoire et de donner par là un éclat factice à notre système d'éducation.

En somme il faut élaguer tout ce qui n'est pas exigé pour la *culture générale de l'esprit et du cœur*, culture qui est la fin des humanités.

Sur quoi doivent porter les allégements ? — Je dirai volontiers : sur tout. Il faut d'abord bannir des classes élémentaires tout livre qui n'est pas élémentaire, toute grammaire, par exemple, qui n'est pas simple, qui ne se contente pas de donner les formes purement classiques.

Le même esprit, la même règle doivent s'appliquer à tout. Il faut savoir mesurer la science à ceux qui la doivent recevoir. Ceux qui font des livres classiques s'y renversent le cerveau, et y font tomber toute leur poussière et même toutes leurs toiles d'araignées.

En histoire, donner des précis où l'on trouvera les grandes lignes, les faits principaux, les idées, les institutions, la politique suivie par tel ou tel ministre. Mais épargnez les menus détails qui cachent plutôt l'histoire à l'enfant qu'ils ne la lui montrent.

On surcharge la mémoire des élèves de notions d'histoire littéraire qui sont vraiment peu utiles pour le développement de leur esprit. Un professeur de Faculté voulait toujours qu'on lui parlât des cinq périodes du génie de Corneille; les élèves connaissaient sa petite faiblesse et, formés par leurs professeurs, ils apprenaient les cinq périodes du génie de Corneille. Un jour, le professeur était absent et remplacé par son suppléant. Un pauvre candidat, croyant avoir affaire à l'homme aux cinq périodes, répondit à cette question: Que savez-vous de Corneille : « On distingue cinq périodes ». Mais l'examinateur lui dit: « Vous vous trompez, je ne suis pas M. X... »

Au lieu d'énormes cahiers et de livres qui vont grossissant à chaque génération nouvelle d'élèves, à mesure que l'on publie les anciens textes, ne vaudrait-il pas mieux s'en tenir aux grandes époques et aux principaux auteurs, en laissant aux Facultés le soin d'étudier plus à fond l'histoire littéraire ? Cette érudition est plutôt l'affaire de la mémoire que de la raison. Et, en somme, elle est superficielle et stérile.

Par là même on aurait plus de temps à con-

sacrer à l'explication des auteurs grecs, latins et français. Il faut aviser à mettre les élèves en face des textes, et non pas aux prises avec un manuel, si bien fait soit-il, qui leur donne des opinions toutes faites, en paraissant les dispenser de se former eux-mêmes leur jugement. Les élèves d'un même professeur ont sur les pièces de Corneille la même opinion que leur professeur : c'est bien artificiel. Certains même n'ont jamais lu une pièce entière.

On pourrait réduire le nombre des ouvrages à expliquer, mais les bien choisir, parmi ceux qui ont le mieux mérité des lettres humaines. Ce point nous semble d'une importance capitale.

De même il y a dans les programmes de philosophie des questions qui dépassent l'intelligence moyenne des élèves et qui, par là même, devraient être réservées à l'enseignement supérieur.

En psychologie, n'enseigner que ce que l'on sait de science certaine, ce qui est acquis : ne pas se perdre dans les théories, dans les hypothèses anglaises ou allemandes. Ce sont des nébuleuses qui n'ont point encore la clarté suffisante pour des esprits d'enfants.

Il suffirait, ce semble, de bien exposer et de bien démontrer aux jeunes gens, qui vont entrer dans la vie, les grands problèmes sur lesquels reposent la société et la religion. Il est bien évident que dans les petits séminaires on pourrait et devrait faire la philosophie autrement que dans les lycées et les collèges, par exemple enseigner — on le fait déjà d'ailleurs — la philosophie scolastique.

Pour résumer ma pensée :.

La surcharge des programmes me paraît évidente, non pas tant par le nombre des enseignements que par la façon dont on les donne. On fait apprendre trop de détails, trop de petits faits, qui seront oubliés bien vite et ne se tranformeront jamais en véritable nourriture de l'esprit.

Quinze jours après l'examen, il se produit un véritable déclanchement ; les candidats ne retiennent rien ou si peu, qu'on peut dire rien ; tandis que les élèves des facultés n'ont rien perdu quand ils reviennent de vacances.

On oublie trop que l'enseignement secondaire est un enseignement *général*, c'est-à-dire au fond *philosophique* ; qu'il a pour fonction propre de fournir sur toutes les questions essentielles des grandes lignes, des cadres : qu'enfin il ne doit servir pour les études particulières qu'à les *amorcer*. Une *spécialisation* ultérieure aura pour mission plus tard de les approfondir.

L'abus des petits faits stériles a d'ailleurs pour cause principale la perspective des examens, en particulier du baccalauréat, qui imprime à des études, *théoriquement désintéressées*, un caractère *très intéressé* et dans le plus mauvais sens du mot. Il y a des candidats qui étudient surtout les examinateurs, qui relèvent les questions posées par tel ou tel, répétées d'années en années, et qui ne se préparent que pour ces questions.

Ne pourrait-on pas rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec, etc ? — Cette question passionne bien des gens. Mais pourquoi rendre facultatif l'enseignement du grec ? Pour désorganiser les classes ? pour faire avec des demi-mesures, des moitiés d'hommes, des esprits incomplets ? Qui peut apprendre le latin peut apprendre le grec ; qui veut être un homme doit faire ses humanités ; qui veut appartenir à l'élite d'un pays ne doit pas épargner sa peine.

Si l'on veut garder les humanités qui ont fait la grandeur de la France, il faut dire, malgré la tendance actuelle, que l'étude du grec est au moins aussi utile que celle du latin. Si les Romains sont plus positifs, plus hommes de raison pratique, les Grecs ont une fantaisie étincelante, une personnalité vive et aimable qui est un véritable excitant pour l'intelligence des enfants.

Plutôt que de l'abandonner, songeons à fortifier dans nos collèges l'enseignement du grec et du latin.

Puis rendre un enseignement facultatif c'est le condamner. Tous les cours facultatifs dans les collèges végètent et finissent par mourir, ou ne donnent que des effets insignifiants. L'élève ne se porte point de lui-même au travail par amour pur. Rendre le grec facultatif c'est le supprimer.

Dans quelles mesures les programmes devraient-ils être adaptés aux conditions locales ? — Ce serait proprement l'anarchie. Les conditions locales ?

Qu'est-ce qu'elles peuvent bien avoir à faire, en France, dans l'enseignement classique ? Quelle influence peut bien exercer sur le grec, sur le latin, sur le français, sur l'histoire, sur

la philosophie, sur les sciences même, l'ardoise en Anjou, la pomme à cidre en Normandie, la betterave dans le Nord?

L'enseignement secondaire est fait pour donner aux jeunes esprits une culture *générale*.

Part d'initiative à laisser aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison. — S'agit-il ici de déterminer le plan d'études ou de l'exécuter? S'il s'agit de le déterminer, la liberté dont on parle engendrerait le caprice, exciterait les fantaisies, les bizarreries d'esprit. On a remarqué que tout spécialiste voulait toujours faire empiéter sa partie sur le reste.

Qu'on fasse des programmes simples, raisonnables, et qu'on astreigne le professeur à les suivre. S'il entend son métier et s'il l'aime, il pourra certes montrer suffisamment et développer, dans l'enseignement même, dans ses petites pratiques à lui, dans sa méthode personnelle, dans sa manière de voir les choses et de les dire, son esprit d'initiative.

Enseignement moderne. — Y a-t-il lieu de le développer? — On a déjà rompu bien des lances sur cet enseignement moderne, mal dénommé. Car son nom ferait croire que l'autre est condamné comme archaïque.

Je connais un lycée où cet enseignement fut d'abord appelé le cours de bestiaux, tant il déplut à ses débuts.

M. le Président. Il s'agissait de l'enseignement français, avant M. Duruy.

M. Pasquier. Il y a encore certaines régions où il ne jouit pas d'une grande considération et ne recueille que les épaves, les incapables de l'enseignement classique.

Mais désormais cet enseignement existe : c'est le fait accompli. Il semble bien qu'il fera son chemin. Il prospérera plus ou moins, ici ou là, suivant les besoins ou peut-être les préjugés des divers pays.

Il semble répondre à de nouveaux besoins ou plutôt il *indique* de nouveaux besoins que satisferaient peut-être plus efficacement des écoles professionnelles, qui ne seraient pas comme lui une copie maladroite de l'enseignement classique. Car on s'en va répétant que l'enseignement moderne est réclamé pour le développement de l'industrie, des sciences pratiques et des relations commerciales.

Certains disent que l'enseignement moderne déchargera de ses non-valeurs l'enseignement classique. C'est lui faire trop peu d'honneur. Malheureusement pour lui, organisé tel qu'il est, comme une copie trop servile du premier, auquel on a enlevé ses principales difficultés, il semble condamné à porter pour longtemps cet air peu agréable. Car il est sûr que parents et professeurs se tournent vers lui, pour y déverser les enfants qui sont à la queue de leurs classes dans les études classiques.

Ceux qui l'ont inventé rêvaient pour lui d'être une préparation mieux adaptée que le classique aux futurs commerçants et industriels. — On peut douter qu'on ait réussi.

Les langues vivantes, pour des raisons qui demanderaient un volume de développements, n'ont point la même vertu que le grec et le latin pour la formation de l'esprit humain, pour la formation de son goût, de son jugement, de ses qualités essentielles développées avec ordre.

La simplicité harmonieuse des idées dans un Sophocle ou un Virgile, est plus apte que la complication heurtée et violente des sentiments dans un Shakespeare, un Gœthe, ou un Victor Hugo, pour l'éclosion harmonieuse des qualités de goût dans un jeune Français.

Nos littératures modernes sont comme les manuels trop chargés dont nous parlions, elles chargent ou brouillent l'esprit trop souvent, au lieu de l'éclairer, comme l'éclairaient les beaux ouvrages, simples et peu chargés d'idées ou de sentiments extraordinaires, des littératures anciennes. C'est un fait d'expérience. Avec les anciens nous restons dans les idées et les sentiments généraux qui sont de toute âme humaine. Avec l'anglais ou l'allemand nous sommes trop dans le national, le particulier, le pittoresque, pour former rationnellement l'esprit et le cœur d'un jeune enfant, qui ne sera ni Anglais ni Allemand.

Quelle doit être la durée normale des études? Six années suffiraient. Mais elles sont nécessaires à l'étendue des programmes. On entrerait en sixième à onze ans. En ce moment cet enseignement procède encore à tâtons. Mais, tel qu'il est constitué, il est assez compliqué pour exiger une durée des études égale à celle des études classiques.

Les programmes appellent-ils des modifications? Oui, les mêmes à peu près que dans l'enseignement classique.

Les langues vivantes, l'anglais et l'allemand,

qui essaient de remplacer le grec et le latin, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, la langue française qu'il faut posséder à fond, exigent un temps considérable. Et, s'il fallait suivre à la lettre les programmes officiels, la journée de vingt-quatre heures n'y suffirait pas. C'est dire que les programmes, élaborés à la hâte, demandent, pour être pratiqués, de sérieuses modifications.

L'âge moyen des élèves appelés à suivre ces programmes est, d'autre part, une grande difficulté pour produire les résultats attendus. Les élèves de l'enseignement moderne, qui plus tard auront en général plus de facilité que les élèves du classique dans l'étude des sciences, en ont moins dans la véritable culture intellectuelle, dans la formation littéraire proprement dite. Un élève classique comprendra et goûtera mieux Bossuet et Racine qu'un élève du moderne ; il tournera plus facilement une narration ou une lettre, il goûtera d'une façon plus juste et plus pénétrante toutes les matières de goût, même les beaux-arts. Ils saura toujours mieux voir dans le domaine de la beauté morale.

Que penser de l'uniformité des cadres et des programmes? — Elle est bonne. Mais elle vaut ce que valent les programmes eux-mêmes. Sans vouloir tout régler avec un soin méticuleux, il faut se garder des entreprises des brouillons. Ainsi maintenons l'uniformité des programmes en laissant une certaine marge aux études spéciales, dont la nécessité est réclamée par telle ou telle région suivant qu'elle est commerciale, agricole, industrielle, proche de l'Espagne ou de l'Italie.

Quant à l'uniformité des cadres, c'est, je crois, le sujet de vives discussions parmi les universitaires. Malgré tout, le personnel du moderne a toujours été et sera longtemps encore considéré par le personnel du classique comme se trouvant dans un état d'infériorité. Peut-être serait-il bon que les professeurs de moderne fussent eux-mêmes sortis du classique. On ne saurait être trop lettré et trop bien formé pour former les autres.

Résultats qu'a donnés jusqu'ici l'enseignement moderne? — Dans nos régions de l'Ouest ils semblent médiocres.

M. le Président. Est-il organisé?

M. Pasquier. Pas beaucoup. Sur les cinq maisons d'enseignement libre de mon diocèse, il n'est organisé que dans deux.

M. le Président. Ce qui réussit, c'est l'enseignement primaire supérieur avec tendance professionnelle?

M. Pasquier. Oui, monsieur le Président.

A quelles professions se destinent les élèves qui le suivent? — Part des professions commerciales, industrielles? — Part des fonctions publiques. — Comme cet enseignement n'a pas donné beaucoup de résultats dans notre région, je passe.

Le personnel enseignant doit-il être distinct du personnel de l'enseignement classique? — Comment doit-il être recruté? — Dans la plupart des collèges on a fait comme un amalgame en chargeant des professeurs du classique de faire certains cours modernes. Sans doute nécessité fait loi. Mais cette pratique est une erreur, selon moi. Le personnel du moderne doit être distinct.

Il doit être recruté comme l'autre. A tous les enfants de France il faut des professeurs complets et distingués.

Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel? — Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège, qu'après avoir reçu l'instruction primaire? — Oui, il faut que l'élève qui commence ses études secondaires possède bien sa grammaire française et ait l'esprit assoupli par les exercices de l'école.

Pratiquement cette question n'a pas grand intérêt, car dans presque tous les collèges il y a des cours primaires; quelquefois même une école primaire est annexée.

M. le Président. On y commence déjà une éducation sensiblement différente de celle des écoles primaires; on commence les langues vivantes en neuvième.

M. Pasquier. C'est vrai; mais ces écoles primaires annexées souffrent, plus que les écoles séparées, de la maladie de la surcharge dont nous parlions. On y donne trop à apprendre à l'enfant.

M. le Président. Vous trouveriez bon que l'enfant reçût une éducation franchement primaire?

M. Pasquier. Au lieu de faire une éducation à moitié secondaire; oui, monsieur le Président.

Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseigne-

ment moderne? — Fusion? C'est confusion qu'on a voulu dire. Il faut distinguer soigneusement ces deux enseignements. L'enseignement supérieur suffit à un très grand nombre d'hommes. L'erreur des parents et de certains proviseurs ou supérieurs consiste en ceci : voilà des parents qui envoient leurs enfants au collège ou au lycée pour une, deux ou trois années. Ces enfants sont versés dans un cours qui demanderait six ans pour être complet. Ils apprendront des commencements ou des fins de toutes choses, qui feront dans leur tête quelque chose de monstrueux. Celui-ci apprendra son histoire jusqu'à Charles Martel, pas au delà; cet autre jusqu'à Louis le Hutin: il ne parlera plus que de cette partie de l'histoire. — De la géologie, celui-ci saura l'époque ternaire, cet autre une autre époque. Voyez-vous ces lambeaux de connaissances absolument grotesques? Le proviseur ou le supérieur devrait renvoyer parents et élève à une école primaire supérieure dont le *curriculum* des études correspondrait aux années dont on peut disposer.

Autrement on fait une besogne ridicule. On dupe les parents; on renvoie leurs enfants dans le monde demi-nus comme des mendiants, en leur laissant croire qu'ils sont habillés.

Qu'après l'enseignement primaire on aborde le moderne; mais qu'on n'essaie pas, par des procédés plus ou moins étranges, à combiner le *primaire supérieur* avec le moderne : on ferait une architecture barbare, dont aucune partie ne s'harmoniserait avec les autres. La formation de notre esprit, de tout esprit, exige la méthode et l'art qui ont présidé à la construction d'un Parthénon.

Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne? —Toujours le même plan défectueux. Toujours la même superposition inharmonique! Mais les élèves qui passeront à l'enseignement moderne seront toujours l'exception : or ce n'est pas pour l'exception que l'on fait les programmes.

Du reste, pour la plupart, ces enfants seront parmi les élèves de l'école primaire supérieure les plus intelligents, les plus laborieux, ayant quelques clartés de tout. S'ils passent au moderne, ils se mettront vite au courant des études qui ne sont pas pour eux absolument nouvelles.

De la concurrence que les écoles professionnelles font aux lycées et aux collèges? — Nous voici dans un tout autre monde. Laissez l'enseignement professionnel, favorisez-le. En France, nous manquons de ces écoles, quand nous nous comparons à l'Allemagne, à la Belgique, à l'Amérique. Concurrence sonne mal. Laissez l'enfant aller chercher la formation qui lui sera la plus profitable là où on la donne le mieux.

Dans quelle mesure l'enseignement professionnel peut-il être donné dans les lycées et collèges? — S'agit-il de l'enseignement de la bisaiguë et de la varlope? La forge ferait trop de bruit dans les collèges.

M. le Président. Quelques collèges ruraux ont installé des ateliers.

M. Pasquier. Je préférerais laisser ces ateliers aux écoles industrielles que je multiplierais.

M. le Président. On ne peut pas mettre partout une école industrielle.

M. Pasquier. A Saumur, on a converti un collège en école industrielle.

Il faudrait une armée de professeurs pour enseigner les arts industriels dans les collèges.

Études des langues vivantes et du dessin.

Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger? — Ceci me semble une chimère. Les séjours à l'étranger sont excellents et même nécessaires pour le maître qui enseigne : il y prend l'accent, les tours de phrases et le parler naturel du pays. Ils sont moins utiles pour l'élève en cours d'études, qui n'est pas assez fort pour en profiter. Il ne faut les lui conseiller que quand il a fini ses classes. Alors, s'il en a le loisir et les moyens, il se perfectionne plus vite et avec plus de profondeur. Je reçois des Anglais et des Suédois qui passent un an ou six mois chez moi, et qui ayant déjà les éléments du français apprennent vite à le parler.

Voulez-vous qu'on apprenne les langues vivantes pour les savoir? Rendez-les nécessaires. Pour cela, favorisez, développez le commerce, l'industrie, les relations internationales ; assurez des avantages notables aux colons; créez, multipliez les écoles industrielles, commerciales, agricoles. Nous avons, par exemple, en Anjou, un sol merveilleux et pas une école d'horticulture ou d'agriculture

comparable à celles d'Allemagne, à celle d'Erfurt où la terre est bien inférieure. Nos horticulteurs suivent ou la routine, ou leurs observations personnelles non recueillies et non mises en lois pour l'éducation des autres dans une école.

Encouragez les relations commerciales avec l'étranger, et vous encouragerez du même coup l'étude des langues. Par exemple : ce sont les fils d'expéditeurs de fruits qui, en Anjou, ont le plus souci d'apprendre les langues vivantes.

Appropriation de l'enseignement des langues aux conditions locales. — Elle a de la peine à se faire. Ainsi la guerre de 1870 nous a jetés avec violence vers l'allemand au détriment de l'anglais. Cependant l'anglais est bien plus utile que l'allemand qui sert surtout aux érudits. L'anglais sert pour notre commerce, pour nos exportations. Même voyez pour la guerre : depuis trente ans nous avons eu trois guerres, celle du Tonkin, celle du Dahomey et celle de Madagascar, où l'anglais nous était beaucoup plus utile que l'allemand. Il y a souvent plus de *mode* que de raison dans le choix des langues apprises.

Valeur de l'enseignement actuel du dessin. — Cet enseignement est plus que médiocre. Il y a d'abord l'enseignement du dessin linéaire. On le donne très bien, *trop bien* : car il est très facile, et pratiquement s'acquiert très vite.

Mais on néglige, comme de parti pris, le dessin d'ornementation : et alors le dessin linéaire n'est plus d'une grande utilité.

A Angers, on a voulu fonder une école de dessin à l'imitation de certaines écoles de Belgique où l'on se propose la restauration de l'art belge. A Angers on se proposait la restauration de l'art angevin.

On devrait enseigner l'ornementation, surtout aux élèves qui se destinent aux professions industrielles.

Pour le dessin d'après la bosse et le paysage, on s'est trop appliqué jusqu'ici à copier les tableaux et les études des maîtres. Sans doute il faut commencer par là, mais cela ne suffit pas. Le professeur doit mettre l'élève en face de la nature, ce qu'il ne fait jamais. La réforme devra donc commencer par la formation des professeurs eux-mêmes. On évitera ainsi du gaspillage et beaucoup de temps perdu.

Baccalauréat. — Examens.

Doit-on supprimer le baccalauréat? — Non. Voyez : ses adversaires le suppriment pour la moitié des élèves de France et ils le rétablissent dans des conditions plus fâcheuses pour l'autre moitié des Français.

Il a des inconvénients : toute institution en a, surtout dans l'application. La suppression amènera une diminution sensible du travail de l'élève. Combien n'ont pas d'autre stimulant! Et ce stimulant tient au moins en haleine le futur candidat pendant deux ou trois ans.

D'autre part, il faudrait le remplacer par quelque chose d'équivalent : une épreuve probatoire étant nécessaire pour un grand nombre de situations. Mais le remplacer par quoi? Si c'est par des examens d'entrée, particuliers à chaque carrière, voilà du même coup un des plus gros inconvénients aggravés; car chaque élève se spécialisera prématurément. Toute étude générale ou désintéressée deviendra de bonne heure impossible. Si c'est par un certificat d'études et de sortie, les élèves des lycées, devant avoir leurs professeurs pour juges, auront pleine confiance dans leur indulgence, dans l'influence de leurs parents sur leurs maîtres, dans l'influence du proviseur ou principal qui ne laissera pas déserter sa maison pour la sévérité des maîtres. D'un autre côté, comment maîtres et proviseurs pourraient-ils se condamner, en refusant le certificat, à traîner pendant deux ans et plus des queues de classes. Ce serait l'héroïsme surhumain. Conclusion : dans peu d'années, les études des lycées seraient en décadence.

Celles des maisons rivales soumises à un régime d'exception injuste, mais sévère, monteraient plutôt; et les élèves de ces maisons se trouvant avec les élèves des lycées à l'entrée des carrières, auraient forcément la supériorité. Tout ceci me semble d'une conséquence inévitable.

Le mieux serait certainement de conserver l'organisation actuelle du baccalauréat, sauf à en améliorer le programme d'une part, et, de l'autre, à l'entourer de plus de garanties.

Le régime du baccalauréat doit-il être modifié? — Oui, il le doit et il le peut. Il faudrait en établir le programme de telle sorte que le meilleur moyen de s'y préparer fût de rester fidèle à l'esprit de l'enseignement secondaire et non de se *chauffer* et de se *bourrer,*

comme on le fait trop souvent maintenant. Il faudrait, en second lieu, sinon en supprimer (ce qui serait impossible), du moins en diminuer les hasards : d'abord en tenant plus de compte du passé de l'élève, ensuite en donnant à l'examinateur plus de temps pour se faire une idée juste de la réelle valeur du candidat.

On pourrait aussi exiger des examinateurs le calme nécessaire pour que l'enfant puisse répondre. Personne n'attaque leur impartialité. Mais quelques examinateurs, à digestion pénible, terrorisent l'élève, qui ne sait plus rien dire. Qui n'a vu ce tableau d'un brave garçon de campagne, timide, qui arrive devant son juge et qui a le malheur de mal comprendre la question d'un examinateur nerveux ! Du premier coup il perd tous ses moyens. Jusqu'au bout il demeure stupide, parce qu'il a été trop rudement accueilli.

Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine? — Si vous donnez les mêmes droits, c'est, à brève échéance, la ruine des études classiques. On ira au plus facile. Ce sera, par suite, la ruine des lettres françaises, qui ont fait la gloire la plus incontestée de notre pays. Le diplôme moderne ne doit suffire ni pour le droit ni pour la médecine. Les études classiques sont au moins fort utiles aux médecins et aux avocats. Pourquoi encombrer nos Facultés de droit et de médecine? N'y entre-t-on pas à pleines portes?

Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ?— Pourquoi? Pour élargir démesurément le monopole universitaire?

M. le Président. Ce n'est pas le point de vue.

Les programmes pèsent sur les études ; on croit qu'ils sont surchargés, surtout celui de l'École polytechnique.

M. Pasquier. Puisque ce sont des programmes spéciaux, il me semble qu'ils doivent être faits par des spécialistes.

M. Perreau. M. le recteur voudrait-il nous dire s'il pense que le baccalauréat doit être passé en deux parties ou s'il serait partisan de la suppression d'une de ces parties?

M. Pasquier. Je serais assez partisan du maintien du baccalauréat actuel.

M. Perreau. Est-ce la partie écrite ou la partie orale qui vous paraît présenter le plus d'aléa ?

M. Pasquier. Je crois que c'est la partie orale.

M. le Président. Monsieur le recteur, vous avez beaucoup voyagé. Est-ce qu'au Canada l'enseignement classique n'est pas resté fort en honneur?

M. Pasquier. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. A-t-on développé l'enseignement pratique?

M. Pasquier. On y a développé les écoles professionnelles. J'ai visité, sur les bords du Saint-Laurent, une abbaye fondée par un de mes compatriotes, depuis une vingtaine d'années. On y a annexé, avec le concours du Gouvernement, une école d'agriculture. Cette école semble bien fonctionner. On se préoccupe aussi beaucoup des écoles commerciales et industrielles.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?

Monsieur le recteur, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. l'abbé BATIFFOL.

M. le Président. Monsieur Batiffol, vous êtes recteur de l'Institut catholique de Toulouse.

M. Batiffol. Oui, monsieur le Président, et dans le cercle de mon Institut, qui comprend seize diocèses du midi, j'ai fait une brève enquête sur l'enseignement secondaire ecclésiastique. Je crois que j'apporte sur ce point une observation, qui n'est peut-être pas vraie des autres parties de la France, mais qui est vraie chez nous, à savoir que dans le Midi l'enseignement ecclésiastique est en baisse ; si ailleurs, par exemple dans le Nord, il y a un accroissement de contingent, dans le Midi nous constatons au contraire une diminution ; je vous en citerai quelques exemples. C'est

Cf Chalamet Loi-Jeunes

ainsi qu'à Toulouse, le collège des jésuites dit le Caousou, qui est pour l'enseignement secondaire classique la plus importante des maisons ecclésiastiques du cercle de notre Institut catholique, ayant débuté, en 1850, avec 250 unités, a vu son effectif s'élever, en 1876-77, au chiffre de 735, se maintenir entre 735 et 714 jusqu'en 1880-81, l'année des Décrets, descendre alors brusquement au-dessous de 500, puis de 400, puis de 300, pour tomber en 1884-85, à 265. Depuis lors, un mouvement ascensionnel s'est dessiné qui a porté l'effectif, en 1892-93, à 386 unités. Mais ce mouvement s'arrête et l'effectif descend graduellement, de 386 à 380, à 350, pour être l'année dernière (1897-98) de 349.

M. Jacques Piou. N'est-ce pas parce qu'on n'y prépare plus aux écoles de l'Etat?

M. Batiffol. Ce même mouvement, je l'observe aussi dans les Hautes-Pyrénées. Le petit séminaire de Saint-Pé, autre établissement pour l'enseignement secondaire classique, un petit séminaire qui compte parmi les mieux gouvernés et les plus renommés du cercle de notre Institut catholique, débute, en 1822, avec 111 unités; atteint 398 en 1840, 235 en 1850; se maintient sous l'Empire entre le minimum de 203 (1861-62) et le maximum de 279 (1869-70). Ce maximum est depuis 1870 dépassé. L'année des Décrets, on monte brusquement à 358, pour osciller ensuite entre 300 à 320. Mais ce mouvement d'équilibre se perd, et, depuis quelque temps, l'effectif décroît : depuis 1896-97, on n'a plus atteint 300; l'an passé on était à 264.

Dans le Tarn, le collège de Sorèze, autre établissement pour l'enseignement secondaire classique, vient de passer par une période de décroissance dont il se relève actuellement. L'effectif était, en 1876, de 215 unités ; il s'abaisse, en 1895, à 141 ; depuis 1896, il monte. On dépasse 200 aujourd'hui.

Dans le Tarn, le petit séminaire de Lavaur, en 1879, comptait 250 unités; en 1888, on tombe à 180. Il y a, en ce moment, tendance à la hausse. On atteint aujourd'hui 200 unités.

Dans l'Aveyron, le petit séminaire de Saint-Pierre, à Rodez, comptait, en 1879, un total de 260 élèves; il n'est plus, en 1898, que de 200.

Dans l'Aude, le petit séminaire de Carcassonne, de 1879 à 1896, tombe de 450 à 180 unités. Ici encore, un mouvement de hausse se dessine : de 1896 à 1899, on passe de 180 à 230 unités, chiffre actuel.

A Toulouse, le pensionnat Saint-Joseph, tenu par les frères des écoles chrétiennes, grand établissement pour l'enseignement moderne, le plus important de nos établissements similaires du Midi, comptait, en 1879-80, un effectif de 502 élèves ; il atteint 594 en 1884-85; puis, dès lors, décroît jusqu'à 446, chiffre de 1897-98, jusqu'à 412, chiffre de l'année en cours.

Pour la variation proportionnelle du nombre des externes et des internes, il est clair que les petits séminaires et collèges établis à la campagne, comme Saint-Pé ou Sorèze, n'auront jamais qu'un nombre négligeable d'externes. Dans les villes, le mouvement que constatent les supérieurs consultés par nous est la diminution du nombre des internes, la croissance du nombre des externes.

Le Caousou, qui est suburbain, s'est déterminé à fonder en ville un externat pour les jeunes élèves jusqu'à la quatrième ; cet externat débute en 1893-94 avec 20 élèves ; il en a 46 l'année suivante, il arrive à 100 en 1897-98, pendant que le Caousou voit dans ces mêmes années son effectif baisser de 40 élèves. A Toulouse, le pensionnat des frères, en 1879-80, comptait 461 internes contre 41 externes; depuis lors, le nombre des internes baisse : 430 en 1882-83, 362 en 1887-88, 302 en 1890-91, 272 en 1897-98, tandis que le nombre des externes s'élève sans discontinuer : il est de 41 en 1879-80, de 133 en 1887-88, de 163 en 1895-96, de 174 en 1897-1898.

Autre constatation unanime : la diminution du contingent qui affecte nos internats, affecte partout la section des plus jeunes élèves. La première communion, dont l'âge normal est de onze à douze ans, tend à devenir l'âge où les familles acceptent l'internat ; mais avant la première communion, elles entendent garder leurs enfants près d'elles.

Nous saisissons ici une des causes de la crise de l'enseignement secondaire : y ayant moins d'enfants dans les familles, ils sont moins encombrants, plus soignés. Tous les supérieurs que nous avons consultés sont d'accord pour accuser, non pas en première ligne, mais comme une explication valable de la diminution de leurs effectifs, la diminution de la natalité dans les familles dites aisées.

Autre cause, celle-là de première ligne. La crise de l'enseignement secondaire est une conséquence de la crise économique dont souffre la bourgeoisie. Dans nos régions agricoles du Midi de la France, la classe des propriétaires grands et moyens a tant pâti ces dernières années qu'il ne faut pas s'étonner de la voir retarder le plus possible le moment où elle met ses enfants dans un internat et charge ainsi son budget d'une dépense nouvelle. Sorèze, qui de 1875 à 1895 a vu son effectif baisser chaque année, l'attribue avant tout aux maladies de la vigne; Carcassonne, pareillement, accuse l'appauvrissement de la région; Saint-Pé, une suite de récoltes médiocres et l'avilissement du prix du bétail; Camonil-Rodez et Saint-Pierre de Rodez, la crise de l'agriculture de l'Aveyron.

Troisième cause : nombre de familles de propriétaires ruraux qui confiaient jadis volontiers leurs enfants aux petits séminaires, trouvent plus pratique de les placer dans les pensionnats de Frères, mieux adaptés à leur condition. Au pensionnat Saint-Joseph de Toulouse, 20 0/0 des élèves passent au commerce, 5 0/0 à l'industrie, 65 0/0 à l'agriculture; on comprend que la préparation directe des enfants à une profession pratique soit le souci de la bourgeoisie modeste et sensée. Mais cette même bourgeoisie trouve aujourd'hui les éléments de cette préparation dans les écoles primaires. On ne remarque pas assez que la laïcisation des écoles primaires a suscité dans toutes nos grandes paroisses la création d'écoles primaires congréganistes, dont plusieurs reçoivent quelques internes. Nous ignorons si l'enseignement primaire laïque fait grand tort à l'enseignement secondaire public; mais ce que nous savons, c'est que l'enseignement primaire congréganiste contrarie l'accroissement de l'enseignement secondaire ecclésiastique, soit classique, soit moderne.

Je ne m'attarde pas à parler des lycées, encore que peut-être ma qualité d'ancien aumônier de lycée, de fils d'universitaire et d'ancien élève de lycée pourrait me permettre de parler un peu des lycées, mais j'aime mieux me hâter.

Cependant laissez-moi vous dire que si vos établissements d'enseignement secondaire d'État voient leur effectif diminuer dans la proportion qu'on a constatée en certains milieux, cela tient non seulement à des causes générales, soit sociales, soit économiques, mais encore à deux causes que je signalerai : la première, c'est qu'il n'y a pas dans l'enseignement d'État une sélection morale suffisante; des établissements publics sont, par nature, des établissements ouverts, tandis que nos maisons religieuses sont des établissements fermés. C'est la concurrence de deux régimes qui ne peuvent pas ne pas exister. L'effet est inévitable. L'insuffisance de la sélection est une raison, beaucoup plus grave que souvent on ne pense, du déficit de l'enseignement public. Le proviseur n'a pas la facilité, non seulement de renvoyer des élèves aussi aisément qu'il le jugerait nécessaire, mais aussi de les choisir à l'entrée, d'interdire sa maison par exemple à des enfants qui n'appartiennent pas au même milieu que les autres, à des enfants dont l'état civil est irrégulier, à des enfants qui ne sont pas de la même race que nous. Dans nos maisons religieuses, c'est, je crois, un exemple assez topique, on n'aime pas à recevoir des nègres (*On rit.*), parce que la présence de nègres au milieu des blancs répugne à beaucoup de familles bourgeoises. Cet exemple est un indice du tort que peut faire, auprès des familles qui ont ces préjugés et aussi d'autres plus justes exigences, le fait qu'une maison est une maison ouverte.

Une seconde raison explique l'avantage que nos établissements ecclésiastiques ont dans la concurrence avec les établissements de l'État : nous offrons des garanties religieuses. Il ne faut pas croire que les familles seraient très exigeantes, elles se contenteraient souvent de garanties assez illusoires, mais elles y tiennent pour des raisons multiples, les unes très sérieuses et les autres moins. Il n'y aurait pas de meilleur moyen, je vous l'abandonne, de nous faire concurrence, que d'offrir à ces familles les garanties que nous leur offrons.

On me citait ces jours-ci mêmes une ville du Midi qui possède un petit séminaire et un lycée. Pour le lycée on a choisi un proviseur ancien régime, autoritaire, il est très apprécié des familles. On a choisi comme professeur de philosophie, un professeur qui n'est ni socialiste, ni positiviste, mais tout à fait bien pensant, comme la bourgeoisie aime à dire.

On a choisi comme professeur de rhétorique un professeur qui va à la messe, comme professeur de seconde un professeur qui fait ses

Pâques ostensiblement. Le petit séminaire y perd des élèves. (*Sourires.*)

M. le Président. Est-ce le hasard qui s'est chargé de constituer ce personnel?

M. Batiffol. Un hasard, car il s'agit d'une ville protestante. Le supérieur du petit séminaire me disait : « Les familles viennent nous présenter des élèves, mais elles voient comment est constitué le lycée et elles mettent leurs enfants au lycée : mon effectif baisse d'autant. » C'est dire que les familles bourgeoises demandent des garanties et se contentent parfois de garanties de pure surface. Mais l'Université ne les leur donne que par hasard.

M. le Président. Vous avez été aumônier dans un lycée, disiez-vous?

M. Batiffol. Oui, monsieur le Président, à Sainte-Barbe.

On a l'habitude de considérer la préparation de nos professeurs de l'enseignement secondaire ecclésiastique comme insuffisante. Je tiens à dire que nos instituts catholiques et particulièrement le mien existent surtout pour préparer des professeurs à cet enseignement ecclésiastique : les jeunes prêtres nous sont envoyés par leurs évêques, après qu'on leur a reconnu une réelle disposition à la pédagogie, pour se préparer aux licences ès lettres ou ès sciences et devenir professeurs de petit séminaire. Dans cette préparation, nos futurs professeurs subissent des examens qui sont, certes, moins difficiles que ceux qui aujourd'hui permettent d'entrer dans l'Université. Reste à savoir si vos concours d'agrégation sont une excellente préparation à la fonction de professeur. Vos concours d'agrégation sont des épreuves d'une extrême difficulté : ils sont infiniment supérieurs, comme programme et comme niveau, à ce que les candidats, une fois agrégés, auront à donner à leurs élèves. Vous arrivez ainsi à former des esprits d'une culture très intense, mais qui n'ont pas été préparés directement à être de bons professeurs, des professeurs de métier; vous instituez une épreuve de haute culture scientifique, là où il conviendrait d'avoir une épreuve pédagogique.

Je me rappelle, et mon souvenir est extrêmement précis, que lorsque M. Gréard a voulu organiser le collège de Saint-Germain, au lieu de prendre des professeurs sortis du concours d'agrégation, il a préféré prendre des professeurs de collège qui avaient blanchi sous le harnais pédagogique, persuadé que par là il arriverait à former un personnel infiniment mieux préparé à sa fonction et donnant des garanties de succès qui, d'ailleurs, n'ont pas trompé M. Gréard, puisque ce collège a bien réussi.

Ce n'est donc pas par des concours aussi difficiles que ceux qu'on met aujourd'hui à l'entrée de l'Université, mais par la préparation pédagogique et par l'étude de la vocation pédagogique qu'on pourrait davantage promouvoir le progrès de l'enseignement. C'est à cela que nous nous appliquons de notre mieux. Nous aimons à avoir des professeurs ayant le goût de leur métier, et, quelle que soit l'estime que nous ayons des grades, nous trouvons souvent que les professeurs sans grade font leur classe mieux que ceux qui en ont. Je passe à l'enseignement moderne.

Sur ce point, je vous apporte les vœux de différentes maisons d'enseignement moderne, surtout de maisons de Frères. On tient à ce que l'enseignement moderne soit maintenu, sous le prétexte qu'il est le seul capable d'enrayer le mouvement de déclassement entretenu par le faux prestige de l'enseignement classique.

On se plaint cependant de l'étendue des programmes, on voudrait qu'ils fussent plus pratiques surtout pour les langues vivantes ; on voudrait qu'une certaine uniformité de cadres et de programmes fût maintenue en France, parce que ce serait le seul moyen de donner aux diplômes la même valeur pour toute la France. On demande enfin le maintien de l'enseignement primaire supérieur comme une préparation immédiate à l'enseignement professionnel.

Je tiens à ajouter que dans les différents établissements ecclésiastiques du cercle de mon Institut, partout où l'enseignement moderne a été introduit, dans les maisons même où règne en maître et tient le premier rang l'enseignement secondaire classique, l'enseignement moderne n'a jamais eu de succès. Il a toujours été le réceptacle des élèves manqués du classique, tandis qu'au contraire partout où le moderne a été dans une maison où il était seul, il a réussi, et c'est le cas de nos grands pensionnats de Frères du Midi.

Je ne m'attarde pas au baccalauréat, en vous conjurant cependant de le maintenir. Nous

ne voyons pas par quoi on le remplacerait qui ne fût pas changé immédiatement en baccalauréat. Du moment que vous établirez un examen à la place de l'ancien baccalauréat, cet examen sera baccalauréatisé, si je puis employer ce mot, par le public, par votre clientèle. Supposez que vous instituiez un examen de sortie dans le genre de ce qui existe dans les gymnases allemands (*Abiturientenprüfung*) ce certificat d'études sera baccalauréatisé fatalement. Est-ce que le certificat d'études primaires n'est pas considéré par les parents et les instituteurs comme une espèce de baccalauréat ?

On demande, et ici je vous apporte les doléances de nombre de nos professeurs et directeurs d'établissement d'enseignement ecclésiastique, on demande que, le baccalauréat étant maintenu tel qu'il existe, le régime en soit un peu modifié, que les programmes soient moins surchargés.

C'est une exigence inintelligente de représenter au programme du baccalauréat toutes les matières de l'enseignement secondaire. Développons les examens écrits et réduisons les oraux. Sait-on qu'actuellement, sur 100 points, 20 seulement sont attribués à l'écrit et 80 à l'oral ? Que les examens écrits soient de ceux qui exercent le jugement plus que l'érudition : la version latine est une épreuve souveraine pour apprécier si un enfant sait du latin et s'il sait du français, mais mieux encore si, saisissant les nuances et la suite de la pensée d'autrui, il sait se l'assimiler et l'exprimer à son tour avec justesse. Cette épreuve est l'épreuve par excellence, pour juger du développement d'esprit d'un jeune homme, et elle est celle dont la préparation se prête le moins aux détestables artifices du « chauffage ». La dissertation, au contraire, suivant le mot pittoresque d'un de nos jeunes professeurs, étant « un gouffre insatiable que le candidat n'est jamais sûr de combler », est une épreuve dont la préparation se prête excessivement aux industries, et dont l'exécution comporte le moins de sincérité. Rétablissons surtout à l'examen de rhétorique une composition écrite de langues vivantes, comme il en existait une avant la réforme de 1891 : un thème avec lexique. A l'oral, ramenons à un choix très restreint les auteurs à expliquer : imposer la préparation de trop de textes, n'est-ce pas condamner l'élève à n'en étudier aucun sérieusement ?

On réclame instamment la suppression de l'admissibilité de novembre à juillet, qui gâche toute cette année de miséricorde.

L'institution du livret scolaire est hautement appréciée, mais on se plaint qu'elle ne corrige pas autant qu'il serait souhaitable l'immoralité de la chance, qu'elle ne rende pas impossible l'échec des très bons élèves ou le succès des nullités. Les jurys actuels, dont ce nous est un devoir de louer l'impartialité, mais qui ont trop d'estime de la sûreté de leur coup d'œil, tiennent-ils assez compte des livrets scolaires ? Par surcroît, le candidat perd au jour de l'examen 60 0/0 de sa présence d'esprit. Ajouterons-nous que maint professeur d'enseignement supérieur, qui n'a jamais passé par l'enseignement secondaire, est, pour de jeunes élèves, un interrogateur inhabile, sinon fâcheux ? De là, la nécessité de se défier de l'examen, surtout de l'oral, et de tenir un compte beaucoup plus sérieux du livret scolaire de chaque candidat, et aussi du classement que chaque maison pourrait communiquer de ses candidats.

On serait à peu près sûr que les élèves médiocres étant laissés au bénéfice de la chance, les élèves forts n'échoueraient pas.

On souhaite vivement, et sur ce point je ne suis pas en conformité de pensée avec mes collègues qui ont déposé aujourd'hui, que le baccalauréat moderne ouvre aux jeunes gens les portes de la Faculté de médecine, pour cette raison que les Facultés de médecine sont d'ailleurs ouvertes grâce à certains détours aux jeunes gens qui ont le baccalauréat moderne. C'est un encouragement à donner à nos fortes maisons d'enseignement moderne que de leur permettre de conduire leurs élèves jusqu'à la médecine. Par contre, ce que nous demandons pour la médecine nous ne le demandons aucunement pour le droit.

Pour les jurys d'examens nous demandons le maintien du *statu quo* soit pour le moderne soit pour le classique.

Tout à l'heure M. le Président a fait observer que, pour le baccalauréat moderne, nous avons affaire aux professeurs de l'enseignement secondaire d'Etat.

M. le Président. Et en exercice.

M. Batiffol. Avec cette différence cependant que les professeurs de l'enseignement secondaire qui font partie du jury du bacca-

lauréat moderne sont des professeurs de l'enseignement classique.

M. le Président. Il y a des professeurs de l'enseignement moderne. Nous en avons entendu un encore avant-hier.

M. Batiffol. En tous cas ces professeurs ne sont pas juges de leurs propres élèves.

Encore une fois, pour le jury actuel, personne en général n'a à s'en plaindre.

M. le Président. Vous lui donnez même une grande preuve de confiance en demandant qu'on sache l'origine des élèves par le classement même que feraient les maisons libres.

M. Batiffol. Dans le Midi nous n'avons qu'à nous louer de l'exactitude de la justice des jurys. Si cependant ces professeurs étaient pris autrement il serait, je crois, désirable, pour rassurer les familles et le public, d'apporter quelques modifications, par exemple les deux suivantes :

L'examen oral étant public, pourquoi l'examen écrit est-il prononcé à huis-clos? Qu'au moins les copies corrigées soient déposées à l'Académie, à la disposition des candidats qui auraient des raisons de soupçonner une erreur judiciaire. Pareilles erreurs ne sont pas inouïes dans les plus sages Facultés. Puis, au cas où le jury ne serait plus recruté dans les Facultés, nous demanderions, que la liste des membres du jury fût publiée quelques semaines avant l'ouverture de la session : prenez les membres où vous voudrez, à condition qu'ils soient du métier et au-dessus de toute partialité : mais que les pères de famille ou tuteurs des candidats, s'ils se réunissent au nombre de quarante — par exemple — aient le droit de récuser de la liste tel nom qu'il leur aura paru impérieux de récuser. L'administration universitaire ne pourra que profiter de cet exercice démocratique renouvelé des Grecs.

M. le Président. Cela se fait encore pour les magistrats.

M. Batiffol. Une fois ce jury constitué avec ce double contrôle, personne ne pourrait se plaindre.

J'ai tout à l'heure entendu parler de l'inspection à passer dans nos établissements d'enseignement secondaire.

Croit-on — et je parle ici en tant qu'ancien élève de l'Université — croit-on que l'inspection générale dans l'Université soit quelque chose de bien sérieux?

M. le Président. Elle ne l'est pas autant qu'on pourrait le désirer, mais on pourrait l'étendre ; le nombre des inspecteurs n'est peut-être pas assez grand.

Est-ce parce qu'elle n'est pas assez sérieuse que vous la redoutez?

M. Batiffol. Je ne dis pas que je la redoute, mais je me demande si ce moyen, dont vous parlez avec estime, est un instrument d'inspection simplement.

J'ai été élève dans un grand lycée de province et j'ai eu pour professeur de rhétorique un aimable sceptique qui ne corrigeait nos copies la plume à la main que dans la quinzaine qui précédait la venue de l'inspecteur général. L'inspecteur était-il dupe de ce manège? S'il n'était pas dupe, pourquoi ce professeur, qui était professeur dans un très grand lycée, n'a-t-il jamais été mis en demeure de préparer ses cours et de corriger ses copies avec conscience?

Voilà une méthode d'inspection que les établissements libres ne redouteraient pas plus que ne la redoutent les lycées Mais si l'inspecteur devait inspecter la classe, hors la présence des professeurs ordinaires, se faire présenter les copies antérieurement corrigées, visiter les cahiers de cours des élèves, réunir les parents et leur demander leur avis... Les lycées trouveraient une telle inspection redoutable, et pour peu que des sanctions s'ensuivissent, ils y verraient une véritable perquisition.

M. le Président. C'est le temps qui manque.

Mais verriez-vous un inconvénient au point de vue de la liberté de l'enseignement à ce que l'inspection s'étendît aux établissements libres?

M. Batiffol. Ici on se heurte à des difficultés diverses. Tout à l'heure on vous disait que certaines maisons ne peuvent pas être inspectées par l'évêque parce qu'elles sont exemptes.

M. le Président. Ces maisons se sont dérobées autant qu'elles ont pu à l'inspection dans tous les pays, en Autriche notamment.

M. Batiffol. Chez nous, j'essaye d'organiser des examens dans les différents petits séminaires des diocèses qui sont du cercle de mon Institut. J'ai infiniment de peine à faire agréer ce concours bienveillant.

M. Lemire. Dans le Nord, l'inspection n'est qu'un examen.

M. le Président. Je reviens à la question. On demande que l'État ne se désintéresse pas complètement de l'enseignement donné dans les établissements libres; voyez-vous, au point de vue de la liberté de l'enseignement, une objection sérieuse à ce que cette inspection soit établie?

M. Batiffol. Je vois cette première difficulté, que vous vous heurtez du même coup à la loi de 1850 et au régime des petits séminaires.

M. le Président. Les petits séminaires ont 23.000 élèves et les autres établissements ecclésiastiques en ont beaucoup plus du double.

M. Batiffol. On se heurterait à la répugnance qu'auraient ces établissements étant libres à être inspectés, on se heurterait en pratique à des résistances passives qui feraient de cette inspection une visite sans conséquence de gens très polis ou une brutale et tendancieuse inquisition.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur le recteur, de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé HAVRET.

M. le Président. Vous êtes, monsieur, directeur de l'externat de la rue de Madrid. A quelle époque remonte la fondation de cette maison?

M. Havret. A 1874.

M. le Président. Elle était sous la direction des Jésuites et en 1880, après les décrets, sa situation s'est modifiée?

M. Havret. Oui, c'est M. Chevriaux qui est devenu directeur; à M. Chevriaux ont succédé M. Bessières et une série de directeurs jusqu'au mois de septembre de l'année dernière où j'ai été mis à la tête de l'école.

M. le Président. A qui appartient l'établissement?

M. Havret. A une Société civile.

M. le Président. Il y a encore des membres de la Société de Jésus parmi les professeurs?

M. Havret. Je fais partie de la Compagnie de Jésus...

M. le Président. Il y a, en effet, un *modus vivendi* qui permet, si je ne me trompe, à un certain nombre de membres d'enseigner dans le même établissement?

M. Havret. Quant au personnel, j'ajouterai ceci. Il nous vient de toutes les parties de la France. Il se compose d'ecclésiastiques et de laïcs.

Toutes les fois que mes prédécesseurs ou moi avons besoin de remplacer un surveillant ou un professeur, nous nous adressons, si le candidat est ecclésiastique, à l'évêque de son diocèse d'origine. Nous exigeons avant toute chose que cet ecclésiastique se présente pourvu d'un certificat de son évêque; nous exigeons ensuite qu'en arrivant dans le diocèse de Paris, il se munisse de l'autorisation d'y résider, accordée par Mgr l'archevêque de Paris.

Enfin il y a les conditions de capacité et de moralité; à cet égard nous nous renseignons avec le plus grand soin possible.

Quant aux points d'ordre absolument privé, d'un caractère intime et qui ne se manifestent par aucun signe extérieur, je ne me permets jamais de poser de questions; par exemple : appartenez-vous à telle congrégation, autorisée ou non?

M. le Président. Quand ils sont de la Société de Jésus, vous devez pourtant les connaître?

M. Havret. La Société de Jésus est assez nombreuse et je vous assure que si je connais certain nombre de ses membres je suis loin de les connaître tous.

M. le Président. Vous vous ignorez donc, quoique vivant ensemble? Je ne sais pas si des laïques seraient capables d'en faire autant. (*Sourires.*)

Mais enfin la Société de Jésus ne s'est pas désintéressée évidemment de la direction, morale tout au moins, de l'établissement; le seul fait que vous êtes à la tête de cet établissement n'en est-il pas la preuve?

M. Havret. Le directeur remplit à la rue de Madrid le rôle que tout directeur remplit dans son collège; il est là pour la responsabi-

lité, pour la bonne entente des différents membres du personnel; il est là, avec un préfet sous ses ordres, pour la direction des études.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Havret. Cette année nous avons relevé, au commencement de décembre, 601 élèves présents; je ne parle pas ici des élèves inscrits — il y en a toujours un beaucoup plus grand nombre que d'élèves présents.

De ces derniers, depuis 1888, nous avons perdu, la différence s'augmentant presque régulièrement tous les ans, 124 élèves. Nous en avions 725 et nous en avons 601.

M. le Président. A quoi attribuez-vous cette diminution?

M. Havret. Je ne saurais le dire, je n'ai pas recherché les causes; elles sont probablement assez complexes et comme je n'ai que cinq mois de séjour je ne puis vous les indiquer. Il doit y avoir cependant une cause permanente en ce sens que, depuis dix ans, la baisse est constante, il n'y a pas eu de chute brusque; c'est une pente qui descend par degrés.

M. le Président. Vous parcourez, naturellement, toute la série des études classiques. Est-ce que votre plan d'études diffère, par certains points notables, des études des lycées et collèges?

M. Havret. Nous sommes forcés, à raison même de la surcharge des programmes, de ne rien ajouter au plan d'études des lycées, nous voudrions, au contraire, le diminuer; mais je ne vois pas trop comment nous pourrions nous en écarter.

Je comptais vous parler presque exclusivement du baccalauréat; je constate que nous ne voyons, nous, aucune raison de le supprimer, ce ne serait qu'un changement de nom, d'étiquette. En soi, c'est-à-dire en tant que sanction finale des études, le baccalauréat assure les conditions d'indépendance et de liberté pour les professeurs, l'exclusion du privilège et l'égalité pour tous les élèves, à quelque enseignement qu'ils appartiennent. Qui peut rêver sous le régime actuel, même pour des élèves, une autre source de privilèges que celle du mérite personnel, c'est-à-dire l'intelligence et le travail? Mais ce baccalauréat a un grand défaut, il n'est pas raisonnable. Cependant on peut le rendre tel; pour cela il faut modifier les programmes, c'est-à-dire les *alléger*. Qu'on les allège et le baccalauréat sera une chose acceptable et bonne, une constatation officielle, sérieuse, qu'un candidat a ou n'a pas répondu à ce qu'on attendait de lui, qu'il a profité ou non de l'éducation libérale qu'il a reçue. Cette modification nécessaire apportée, quelles raisons pourrait-on avoir de supprimer le baccalauréat?

Pour démontrer ma thèse, je vais, si vous me le permettez, vous développer un argument assez topique et qui vraisemblablement ne vous a pas été présenté.

Notons d'abord que ce sont des jeunes gens de quinze et de seize ans qui se présentent aujourd'hui au baccalauréat. Pour le dire en passant, il serait désirable que les dispenses d'âge ne fussent pas accordées. Que les études classiques d'un jeune homme soient terminées à seize ans, ce n'est pas, en général, un avantage dont il faille le féliciter. Il y a toujours des raisons que les parents mettent en avant pour obtenir ces dispenses. On veut se préparer à telle ou telle école; mais on perd en réalité plus qu'on ne gagne; on perd, parce qu'on envoie en seconde ou en rhétorique des enfants dont l'esprit n'est pas mûr pour ces classes.

Ceci posé, permettez-moi de vous citer quelques sujets de composition française, donnés dans différentes facultés aux deux ou trois dernières sessions 1897-98. Paris est hors de cause. Vous jugerez si ce sont des sujets qui puissent être traités par des jeunes gens de seize ans. Je tirerai ensuite une conclusion.

Voici, par exemple, un devoir historique : *Comment se formait et comment se manifestait l'opinion publique en France sous l'ancien régime?* (juillet 1898). (*Sourires.*)

Pour ne pas sortir de l'histoire de France : *Faire le tableau de Paris sous la régence au plus fort des excès de la spéculation provoqués par le système de Law* (juillet 1898).

Il faut aussi que nos jeunes rhétoriciens soient capables de disserter sur les *Caractères, causes et conséquences de la défaite des Français à Rosbach* (juillet 1898), ou encore d'établir le *Parallèle de Wallenstein et de Gustave-Adolphe* (nov. 1898). Les candidats, dira quelqu'un, ont le choix entre trois sujets. Sans doute, on n'a pas voulu rendre ce choix

illusoire. Voyons plutôt. En juillet dernier une Faculté a donné à 472 candidats, lesquels ont dû, de par les programmes officiels, être instruits à fond de l'histoire et de la critique littéraires pendant leurs classes de troisième, de seconde et de rhétorique, le choix entre les trois sujets suivants :

Premier sujet : *Expliquez et éclairez par des exemples cette parole de Marc-Aurèle : « Ce qui n'est pas utile à la ruche n'est pas « non plus utile à l'abeille.* »

C'est un sujet de philosophie, et non des plus faciles ; et l'on voudrait qu'un enfant écrivît sur cette matière trois ou quatre pages sensées, alors qu'il arrive à l'examen privé de 60 pour 100 au moins de ses facultés et de sa présence d'esprit.

Deuxième sujet : Ce sont, avec prière de les juger, quelques vers de Sully-Prudhomme dont l'idée en somme est celle-ci : *cosmopolitisme et patriotisme; qu'en pensez-vous ?*

Et notez que, présenté sous cette forme, le sujet est clair tandis qu'enveloppé dans les vers charmants du poète, qui laissent deviner les choses plutôt qu'ils ne les disent, il était difficile à comprendre.

Troisième devoir donné dans cette même session : *Comment Victor Hugo a-t-il pu dire de Voltaire : Voltaire a souri, c'est de ce sourire qu'est faite la douceur de la civilisation moderne.*

Il n'y a pas un de ces sujets qui soit littéraire, pas un qui comporte la moindre notion d'histoire ou de critique des lettres. Si la raison et le bon sens avaient présidé à leur choix, les élèves auraient pu faire preuve de leurs connaissances, ils ne l'ont pas pu et il y a là une sorte d'injustice.

Passons aux matières littéraires.

Les *grands* faits des *grands* siècles de Périclès, d'Auguste et de Louis XIV, voilà, semble-t-il, ce que je dois savoir en rhétorique — l'objet est déjà assez vaste — Or on viendra me demander :

Le Genre burlesque en France au XVIIe *siècle; sa définition et ses procédés poétiques; ses représentants et leurs œuvres, ses adversaires et leurs critiques.*

Eh bien ! Messieurs, qu'on nous enferme, vous et moi, avec les connaissances que nous pouvons avoir et du papier blanc, pendant trois heures, dans cette salle, pour disserter sur le genre burlesque au XVIIe siècle, ses représentants, ses adversaires et leurs œuvres, peut-être serons-nous refusés.

M. le Président. Il ne serait donc pas mauvais de mettre des professeurs de l'enseignement secondaire dans le jury ?

M. Havret. *Le choix des sujets* ne devrait pas être abandonné à la décision d'un professeur unique de Faculté qui n'a plus l'expérience de l'enseignement secondaire ; il faudrait que les sujets « bons à traiter » fussent indiqués par une commission de professeurs de rhétorique, d'hommes en activité de service, parce qu'il me semble que, plus que d'autres, ils ont qualité pour se prononcer sur ce que peut porter un cerveau de seize ans. Un professeur de Faculté ou le Ministre choisiraient parmi les questions proposées.

Voici un devoir donné à la session de juillet ou de novembre 1898. *De même qu'il y a trois siècles on découvrit des continents nouveaux, maintenant on exhume les civilisations ensevelies; esquissez ce mouvement des esprits, résumez ces découvertes.* C'est très beau ; mais étant donné tout ce que nos candidats au baccalauréat doivent savoir, est-on bien venu à exiger qu'ils fassent montre de connaissances archéologiques tant soit peu détaillées ?

On se méprend d'étrange sorte. Tel sujet, à mon avis, n'est même pas un devoir de licence, c'est une thèse de doctorat : *Discutez cette pensée de Sainte-Beuve : il n'y a qu'une opinion sur le génie oratoire de Bossuet* — si on s'en était tenu là c'était parfait, mais non — *il peut y en avoir deux sur son esprit, sa personne et son caractère* (nov. 1897). La conclusion se tire d'elle-même.

Une dernière citation et je m'arrête : « Nisard parle de la *coquetterie vertueuse* d'Andromaque. Justifiez ce jugement ! » (*Rires.*) En présence de semblables matières, les professeurs qui ont une conscience et qui ont le désir bien naturel de voir arriver leurs élèves pour le bon renom de l'Ecole et aussi à cause de l'affection qu'ils ont pour eux, les professeurs, dis-je, s'ingénient à prévoir tous les sujets qui pourront bien être donnés. Dès lors leur cours se charge de notions indigestes, de détails minutieux, de faits sans valeur éducative. On court, on touche à tout, on n'approfondit rien; tout en surface, rien en profondeur; on sacrifie la formation humaine qui demeure à l'érudition qui passe; c'est du chauffage, ce n'est pas de la culture ; la mé-

moire joue le rôle principal, l'intelligence risque de demeurer atrophiée. Mais enfin on a diminué l'aléa; on a tant vu et tant prévu, que le jour de l'examen l'élève aura peut-être la chance de retrouver quelque chose de ce qui aura été dit. Il lui reste une dernière ressource, le copiage à l'examen même, car je réponds à priori que beaucoup de candidats sont très documentés, qu'ils ont leurs poches bourrées de notes en allant à l'écrit; c'est le très regrettable procédé auquel les mène infailliblement cette manière d'entendre la composition française.

M. le Président. Monsieur le directeur, je dois vous dire qu'un professeur de la faculté de Paris que nous avons entendu, M. Aulard, prétend pouvoir reconnaître à première vue les élèves qui sortent d'une institution comme la vôtre, par la manière dont ils ont appris l'histoire; par exemple, il dit qu'on ne fait appel qu'à la mémoire et qu'on ne développe pas la raison et le jugement de l'enfant.

M. Havret. Si je voulais retourner malicieusement la proposition, je dirais que peut-être, sans le connaître, nos élèves eux aussi devinent M. Aulard, à la première question qu'il leur pose. (*Sourires.*)

M. le Président. Ils le reconnaissent si bien, paraît-il, que M. Aulard nous a conté qu'un jour, à Poitiers, un élève des jésuites lui avait fait un éloge de Marat dont lui-même avait été scandalisé. (*Rires.*)

M. Havret. M. Aulard scandalisé ...! Cela devait être bien mauvais! Je ne vois pas nettement ce qui peut se trouver sous ce reproche de M. Aulard, mais je dis qu'en histoire comme en toute autre chose nous sommes acculés à des exigences auxquelles il ne nous appartient pas de nous soustraire. Je sais, pour ma part, que nous avons un auteur d'histoire pour la rhétorique, un autre ouvrage du même auteur pour la philosophie; ces deux volumes sont extrêmement compendieux; il n'y a ni développement ni récit; ce ne sont que des dates et des faits; étant donné — et je ne crois pas qu'en ce point nous nous écartions du règlement de l'Université — que nous ne pouvons avoir que trois heures de classe d'histoire ou de géographie par semaine, il est nécessaire, pour arriver à la fin du cours à Pâques, de voir à chaque classe, sans jamais revenir en arrière, une dizaine de pages in-4°. Dans de pareilles conditions, on ne peut donner autre chose que des notions générales et le cadre de l'histoire plutôt que l'histoire elle-même; du reste, la connaissance des faits et des dates est la première à acquérir pour faire ensuite une étude intelligente et rationnelle. Il est donc fort difficile de développer le jugement et l'initiative; les élèves, malheureusement, n'ont pas plus le temps de lire de l'histoire qu'ils n'ont le temps de lire les auteurs, Corneille, Racine, Bossuet, etc.

Le collège d'aujourd'hui est un collège où on étudie les critiques, mais où on ne lit pas les chefs-d'œuvre; tout revient à entasser dans la mémoire et à classer des formules toutes faites, prises dans des manuels.

En vain nous stimulons l'ardeur de nos élèves en leur disant: « Tâchez de lire vos classiques pour en tirer un profit personnel; vous ne les goûterez jamais si vous n'en lisez et relisez les beaux endroits... » Mais ils n'ont pas le temps, étant donnés la surcharge des programmes et cet essoufflement perpétuel; c'est un travail qui dessèche, et d'où ne sort rien de vivant, rien de fécond.

On a beaucoup parlé du surmenage; on a dit: les enfants ont trop de travail! c'est vrai. Je serais libre que, dans mon établissement, je mettrais plutôt trois promenades par semaine que deux, quoiqu'on ait dit tout à l'heure que les promenades sont très ennuyeuses pour les élèves; et, par quoi pourrait-on donc les remplacer?

Trois fois par jour nous avons des jeux en plein air; à Paris, ce n'est pas très facile, mais en province, dans les petits séminaires, les meilleurs emplacements sont consacrés aux cours où les élèves se livrent aux jeux.

Je reviens à l'allègement du programme du baccalauréat. Pourquoi y mettre tant d'auteurs? J'ai appris l'autre jour par hasard qu'un de mes élèves qui venait d'arriver dans la maison en troisième et auquel on avait remis tous les livres de la liste officielle en avait pour 109 francs; en seconde, vous pouvez bien mettre 120 francs, et en rhétorique, si vous donnez tout ce que comporte cette liste, on peut aller jusqu'à 150 francs.

M. le Président. Vous croyez qu'on peut alléger les programmes sans rien négliger d'essentiel?

M. Havret. Parfaitement! C'est leur encombrement même qui fait négliger l'essentiel. Pourquoi mettre au *programme* tout ce qui

est au *plan d'études* des lycées? Vingt auteurs grecs y sont portés. Il faut être prêt à répondre sur Homère, Hérodote, Aristote, Platon, Démosthène, Eschine, Lysias, Eschyle, Sophocle, Euripide, etc. On peut vous interroger sur Théocrite, Plutarque, Xénophon, Thucydide; autrefois ce dernier était un auteur de licence; c'est un auteur difficile même pour un licencié; ce n'est pas un auteur de baccalauréat.

En latin, je vous citerai seulement, et toujours d'après le programme officiel, les ouvrages de Cicéron que doit pouvoir expliquer à livre ouvert le malheureux candidat et dont il lui faut connaître le sujet, l'historique, la composition. « *Catilinaires, pro Archia, de Suppliciis, de Signis, Songe de Scipion, Choix de lettres, pro Milone, pro Murena, Extraits et Analyses des principaux discours, Extraits des œuvres morales et philosophiques, Extraits des traités de rhétorique* » une véritable spéculation de librairie!

Voilà tout ce qu'un candidat doit apporter sur ses bras, des œuvres de Cicéron, lorsqu'il arrive à l'examen.

Pour les langues vivantes c'est une utopie de penser qu'un jeune homme qui a fait des études classiques, doit sortir de rhétorique ou de philosophie sachant parler allemand ou anglais; cela se trouvera à l'état d'exception si l'enfant a fait des séjours en Allemagne ou en Angleterre. Ce qu'il faut c'est que le jeune homme, grâce à un cours suivi d'études, arrive à la fin de la rhétorique ou de la philosophie muni de mots, connaissant sa grammaire, sachant faire un thème, et au bout de six mois de séjour à l'étranger, d'un an tout au plus s'il s'agit de l'Allemagne, il en saura parler la langue, tandis que sans études préalables il lui aurait fallu un temps beaucoup plus considérable.

Tout à l'heure quelqu'un demandait que le thème allemand eût sa place à l'écrit. Ce serait un retour heureux à l'ancien état de choses. Le thème allemand, tel qu'il est fait sous le régime en vigueur, est presque une dérision; il se fait au moment de la proclamation de l'admissibilité, au milieu d'un tohubohu général, on copie, personne ne semble surveiller ce qui se passe, de sorte que ce thème ne prouve vraiment pas grand'chose; si on le faisait dans les mêmes conditions que la version latine ou le discours français, on pourrait avoir bien plus justement la valeur du candidat.

Je crois que beaucoup d'esprits seraient d'accord pour le renvoi à la philosophie de la portion mathématique du programme de rhétorique. C'était ainsi au moment où M[gr] Dupanloup obtint la séparation du baccalauréat en deux parties. A cette époque, vers 1875, on se contentait d'entretenir légèrement les élèves de rhétorique dans l'étude des mathématiques, ils en faisaient peu et l'examen de mathématiques se passait à la fin de la philosophie. C'est plus normal; c'est à l'examen de philosophie qu'on demande de la physique et par conséquent, les deux sciences s'aidant l'une l'autre il est naturel de les rapprocher.

En second lieu, l'examen de rhétorique est extrêmement chargé, celui de philosophie l'est beaucoup moins, si bien que les élèves passant de rhétorique en philosophie trouvent qu'ils ont des loisirs.

C'est alors, en philosophie, qu'on pourrait leur faire faire les lectures historiques dont on parlait.

Voilà ce que j'avais à dire; je n'avais pas l'intention de toucher aux sujets multiples dont le questionnaire fait mention, pour ne pas lasser votre attention et parce que sur plusieurs points j'ai moins de compétence que sur ceux dont je viens de vous entretenir.

M. le Président. Les inspecteurs généraux ne vont pas dans votre établissement, mais les inspecteurs d'académie y vont?

M. Havret. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Que voient-ils? Uniquement le registre du personnel?

M. Havret. Voici comment s'est passée la dernière visite que j'ai reçue. M. l'inspecteur arrive, il me demande le registre du personnel, le parcourt avec grand soin, voit s'il est à jour; il me parle des professeurs et des surveillants, m'entretient avec beaucoup de détails de certains cas que l'on doit éviter au sujet des professeurs étrangers, par exemple des professeurs de langue allemande, des naturalisés, etc.; il constate que tout est en règle. Nous causons études et examens. Il me dit qu'à son sens c'est dans l'étude de quelques auteurs moins multipliés que bien choisis, notamment dans l'étude de Cicéron qu'un jeune homme peut arriver à cette culture générale nécessaire à la formation de l'esprit. En quoi j'étais parfaitement de son avis. Puis il

ajoute : « Qu'allez-vous me montrer? — Que désirez-vous voir? Une classe? Je suis à votre disposition. — Oh! maintenant nous n'allons plus dans les classes. — Il n'en a pas toujours été ainsi, à une certaine époque il y a eu des inspections dans les classes. — Oui, mais cela ne se renouvelle plus. »

M. le Président. Pourquoi?

M. Havret. Lui mieux que moi pourrait vous le dire.

M. le Président. Vous n'auriez aucune objection à faire?

M. Havret. J'aurais été enchanté s'il m'avait offert l'occasion de le mener dans une classe d'histoire, de littérature ou de mathématiques.

M. le Président. Vous ne verriez pas d'inconvénient à ce qu'il usât du droit qui lui appartient?

M. Havret. J'aimerais mieux que cela vînt comme une invitation courtoise qu'en vertu d'un droit. Une invitation n'a rien d'odieux, elle nous donne l'occasion de faire une politesse, nous ne nous en priverions jamais. Mais un droit chez vous est toujours une restriction de la liberté chez moi.

M. le Président. Vous paraissiez tout à l'heure désirer l'inspection?

M. Havret. Je ne désire pas de restriction à ma liberté. Je serais très heureux que quelqu'un vînt dîner chez moi si je l'invitais; s'il s'invite, je trouve la chose fort déplaisante.

M. le Président. Mais il ne s'agit pas d'invitation à dîner, il s'agit de surveiller l'éducation donnée à une grande partie de la jeunesse.

M. Havret. Nous ne voyons aucun inconvénient à ce système, mais pratiqué comme je viens de dire. Supposons que nous ayons quelque chose à cacher...

M. Jacques Piou. Vous n'avez rien à cacher.

M. Havret. C'est une hypothèse que je fais, — nous n'irions pas le dire juste au moment où l'inspecteur est là!

M. Lemire. Ce serait comme pour l'inspection du travail.

M. Havret. Mais nous n'avons rien à cacher. L'inspecteur d'académie pourrait entrer à n'importe quel moment dans nos classes. Il serait peut-être surpris; il verrait appliquer des méthodes qu'il n'aurait sans doute pas connues dans l'Université; il verrait cette division de nos classes en deux camps, chaque élève ayant dans l'autre camp un émule, une sorte d'ennemi, si bien que, lorsque le professeur appelle un élève pour réciter sa leçon, l'élève ne se lève pas seul, il s'en lève immédiatement un autre pour le reprendre toutes les fois qu'il bronche, lui lancer le mot qu'il oublie; puis, à son tour, ce second est interrogé; à son tour, il est repris, relancé, harcelé par son émule dans toutes ses fautes. Tout cela met dans les récitations et dans les explications beaucoup de vie et d'animation; la classe devient un jeu, une lutte; une heure se passe ainsi plus facilement, et l'instruction se fait mieux que quand l'enseignement est donné avec plus de calme. Nous ne verrions aucune difficulté à montrer nos méthodes, nous n'avons rien à dissimuler. L'été, nos classes se font la porte ouverte, l'inspecteur pourrait passer et tout entendre, il ne trouverait rien à redire.

M. le Président. Vous ne verriez aucun inconvénient à ce qu'il vît les livres servant à l'enseignement?

M. Havret. Tout le monde peut acheter tous nos livres chez les libraires. Nos ouvrages sont pris dans deux catégories; beaucoup viennent des librairies qui fournissent l'Université, de chez Delagrave ou Hachette. Mais, comme il faut s'entr'aider et qu'il y a une alliance des maisons d'éducation chrétienne (ce n'est pas une ligue) dont les membres font d'excellentes éditions, lorsque nous trouvons une édition aussi bien faite dans une maison que dans l'autre, nous allons la prendre de préférence à cette alliance des maisons d'éducation chrétienne; nous prenons notre bien partout où nous le trouvons.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser?...

Monsieur le directeur, nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. PATOT.

M. le Président. Monsieur Patot, vous êtes directeur de l'École Sainte-Geneviève. Vous avez été professeur?

M. Patot. Je suis né dans l'enseignement; mon père était maître de pension depuis vingt ans, quand je suis venu au monde.

M. le Président. Vous avez appartenu à l'Université?

M. Patot. Jamais. J'ai été professeur dans la maison de mon père pendant douze ans, j'y ai professé successivement toutes les classes depuis la huitième jusqu'à la philosophie.

M. le Président. Depuis combien de temps êtes-vous à la tête de la maison de la rue Lhomond?

M. Patot. Trois ans et demi, après avoir été trente ans chef d'institution à Marseille.

M. le Président. C'est un établissement qui a appartenu à la Société de Jésus?

M. Patot. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous en avez la direction effective?

M. Patot. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous préparez surtout aux grandes écoles?

M. Patot. Exclusivement aux grandes écoles.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Patot. Cinq cent trente en ce moment.

M. le Président. Vous préparez à toutes les grandes écoles?

M. Patot. Aux écoles polytechnique, de Saint-Cyr, centrale, normale, section des sciences seulement; nous avons en outre, chaque année, plusieurs élèves reçus aux écoles des mines et des ponts et chaussées.

M. le Président. Trouvez-vous que les programmes de ces écoles soient surchargés depuis un certain nombre d'années et imposent un trop grand travail aux élèves? ou est-ce la concurrence qui amène le surmenage?

M. Patot. Les dernières modifications du programme de Saint-Cyr nous ont paru acceptables. Pour l'École polytechnique, le général commandant l'école m'avait envoyé le projet à l'étude; nous l'avons examiné avec les professeurs spéciaux, et nous avons remis nos observations: nous regrettons qu'on n'en ait pas assez tenu compte.

M. le Président. Vous n'avez rien à dire des programmes?

M. Patot. Nous sommes satisfaits de la manière dont ils sont établis, et nous ne voyons pas qu'il y ait lieu de modifier les commissions qui les rédigent, bien que les programmes eux-mêmes ne répondent pas complètement à nos désirs.

M. le Président. Quels sont vos professeurs?

M. Patot. J'ai 71 collaborateurs, surveillants ou professeurs: 32 ecclésiastiques et 39 laïques. Ils sont pour la plupart anciens dans la maison, je les y ai trouvés en en prenant la direction. Comme il s'agit de matières spéciales, il serait difficile de les changer et il leur serait difficile de les enseigner ailleurs. Nous avons donc un personnel extrêmement stable. Plusieurs de ces professeurs sont anciens élèves de Saint-Cyr, de Centrale, de Polytechnique, et quelques-uns même ont fait leurs études préparatoires à Sainte-Geneviève.

M. le Président. Aucun professeur de l'Université ne va donner de leçons dans votre maison?

M. Patot. Aucun. Nous avons une vingtaine d'interrogateurs ou « colleurs », c'est le mot technique. Plusieurs appartenaient à l'Université. Après une visite récente que j'ai reçue de M. l'inspecteur, à qui j'avais donné la liste de tous ces messieurs, nous avons fait connaître la situation nouvelle à ceux d'entre eux qui appartenaient à l'Université; il y en avait sept ou huit.

M. le Président. N'étaient-ils pas en contravention avec les instructions ministérielles?

M. Patot. Jamais on ne nous a donné d'instructions à ce sujet. M. l'inspecteur m'a demandé ma liste il y a sept ou huit semaines. Les interrogateurs qui étaient dans ce cas ont eu à opter entre leurs occupations chez nous et leurs fonctions.

M. Lemire. Ils n'étaient pas professeurs de l'Université, mais seulement préparateurs.

M. le Président. Ils étaient fonctionnaires de l'Université en exercice.

Si les propositions dont la Chambre est saisie étaient votées, tous ceux qui se préparent aux grandes écoles devraient passer deux ans dans les lycées ou collèges ; votre établissement n'aurait plus de raison d'être ?

M. Patot. Évidemment.

M. le Président. Comment se passent chez vous les inspections ?

M. Patot. L'inspecteur d'académie vérifie les listes du personnel, et visite quelques parties de l'école. A sa première inspection, il venait d'être nommé, et j'étais moi-même nouvellement installé : nous avons parcouru ensemble la maison ; il est entré dans une étude; j'ai ouvert la porte d'une classe pendant un cours; il m'a dit : ne dérangeons pas les élèves, et il n'est pas entré. Il a vu l'infirmerie, les dortoirs, les réfectoires.

M. le Président. De sorte qu'il n'y a aucune inspection dans les classes. Verriez-vous des inconvénients à ce qu'il y en eût ?

M. Patot. Je suis de l'avis de M. l'abbé Havret. Nous n'y verrions aucun inconvénient si c'était bénévole de notre part, mais nous ne voudrions pas que ce fût un droit qui vînt limiter notre liberté.

M. le Président. Est-ce une limite à la liberté ?

M. Patot. C'en est une, en ce sens que c'est un membre d'un autre enseignement qui vient inspecter le nôtre. Il faudrait que ce fût un inspecteur choisi en dehors des deux enseignements.

M. le Président. Ce ne sont pas les professeurs qui font les inspections.

M. Patot. Sans doute. Mais au moins faudrait-il que d'anciens professeurs de l'enseignement libre pussent devenir inspecteurs, sous la condition d'un certain stage ; il y aurait alors parité.

M. le Président. Désirez-vous vous expliquer sur un point particulier ?

M. Patot. Je crois bien que tout a été dit. Je voulais seulement vous apporter, à titre de documents, quelques faits qui pourraient vous être utiles.

Presque tous nos élèves sont bacheliers classiques ; depuis 1889, nous n'avons reçu que 36 bacheliers modernes, qui devaient, je suppose, appartenir à l'élite de cet ordre d'enseignement, car on nous les recommandait comme des sujets remarquables. De ces 36, 7 n'ont pas persévéré, 9 sont arrivés à limite d'âge sans réussir, 2 sont entrés à l'École centrale, 7 à Saint-Cyr, 1 à l'École des mines et 10 à l'École polytechnique. Ils échouaient plutôt à l'examen de Saint-Cyr qu'à celui de l'École polytechnique où la partie scientifique domine, tandis qu'à l'examen de Saint-Cyr il faut une certaine habileté de plume et d'imagination, de sorte qu'ils échouent pour la partie littéraire et l'histoire.

A ce propos, permettez-moi de revenir sur un fait qui vous a été signalé. Un des professeurs d'histoire de la rue de Madrid est mon ancien élève, il a suivi mes cours d'histoire, en troisième, seconde, rhétorique et philosophie; je l'ai préparé à sa licence d'histoire, il a eu une bourse de licence au bout d'un an, et est revenu, étant à la Faculté, prendre mes conseils de temps à autre. Obligé, comme tous les professeurs d'histoire, de faire beaucoup de choses en peu de temps, je m'attachais à bien montrer la filiation des événements, à les expliquer, pensant que les élèves retiennent plus facilement une série de faits quand ils en savent les causes et les conséquences, que lorsque c'est une pure affaire de mémoire. Mon élève a continué d'appliquer cette méthode d'enseignement. Il publie en ce moment un cours d'histoire qu'il a commencé par le volume de l'histoire contemporaine; et quelqu'un à qui je trouvais ce livre entre les mains et à qui je disais : C'est un livre d'un de mes anciens élèves, me répondit : Ah ! il me semble qu'il a fait beaucoup de concessions aux idées de M. Aulard. (*Rires.*)

En ce qui concerne l'enseignement des langues — je parle surtout en vertu de mes quarante-quatre années de pratique — on parle beaucoup d'un enseignement empirique, on prescrit la méthode par la conversation. J'ai constaté que des enfants de bonne famille, qui avaient eu des bonnes et même des institutrices anglaises et allemandes, qui parlaient couramment l'anglais ou l'allemand, ne réussissaient pas mieux que les autres dans les examens. Cela se comprend. L'examen et la conversation sont deux choses différentes. Cette manière de faire apprendre les langues est excellente pour ceux qui veulent aller voyager à l'étranger, mais ces conversations ne donnent pas la culture intellectuelle néces-

saire aux examens. Certains jeunes gens qui avaient passé deux ou trois ans dans un collège étranger, et qui revenaient finir leurs classes en France, n'étaient pas non plus supérieurs à leurs camarades. J'ai actuellement à Sainte-Geneviève un élève qui a passé deux ans, la troisième et la seconde, en Allemagne; il a plutôt des places inférieures en allemand, quoiqu'il soit appliqué et qu'il ait été premier en d'autres matières.

C'est qu'il ne suffit pas d'entendre parler d'une langue étrangère pour en connaître toutes les finesses, il faut bien, d'ailleurs, savoir la sienne. Or, ces enfants, qu'on envoie prématurément dans un collège étranger, oublient en partie leur langue, n'en connaissent plus bien les délicatesses. J'ai assisté, à Aix, à l'examen d'un Anglais qui se présentait au baccalauréat. Je ne le connaissais pas; il me raconta qu'après avoir terminé ses études en Angleterre, il avait voulu affronter notre baccalauréat, et qu'il avait été refusé à l'examen écrit. A côté d'une note suffisante de version, il avait eu une note inférieure en discours français, et son thème anglais, sur lequel il comptait pour se relever, fut aussi mal noté. Mon Anglais n'y comprenait rien, il accusait le professeur d'ignorer l'anglais, alors que c'était lui qui ignorait le français, et je m'en aperçus lorsque j'eus causé un peu avec lui.

Je vous apporte plutôt des documents que des idées, parce que je crois que toutes les idées ont été épuisées.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur, de votre déposition.

Déposition de M. FOURNIER.

M. le Président. Monsieur Fournier, vous êtes directeur de l'école de l'Immaculée-Conception, à Vaugirard. Depuis combien de temps?

M. Fournier. Depuis 1883.

M. le Président. Vous avez été professeur?

M. Fournier. J'ai toujours été dans l'enseignement libre. J'ai été assez longtemps chef d'institution à Lyon.

M. le Président. Cette école a appartenu aux jésuites?

M. Fournier. Elle a été fondée par l'abbé Poiloup, puis elle a appartenu aux jésuites, puis à une Société civile.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Fournier. 530. Mais il y a 545 inscrits.

M. le Président. L'école est-elle en progrès ou en diminution?

M. Fournier. Elle est en progrès depuis deux ou trois ans; il y avait eu auparavant un moment où la maison avait baissé.

Nous avons beaucoup d'externes, en trop grande quantité, à mon avis; mais on ne peut pas les refuser, c'est la tendance actuelle, que je combats autant que je peux.

M. le Président. Vous avez surtout des internes?

M. Fournier. Il y a 135 externes seulement.

M. le Président. Le programme d'enseignement et les méthodes diffèrent-ils de ceux de l'Université?

M. Fournier. Nous suivons les programmes de l'Université, à cause des mêmes examens que subissent nos élèves.

M. le Président. Vous n'avez que l'enseignement classique?

M. Fournier. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Avez-vous constaté une baisse dans les études classiques?

M. Fournier. Nous nous plaignons de ce que les programmes sont surchargés, mais nous n'avons pas constaté de baisse.

M. le Président. Comment est organisée la maison au point de vue intérieur?

M. Fournier. Nous avons des surveillants qui sont tous internes. Nos professeurs laïques sont externes, nos professeurs ecclésiastiques sont internes.

M. le Président. Y a-t-il un intermédiaire entre vous et les surveillants?

M. Fournier. Il y a le préfet des études.

M. le Président. N'avez-vous pas des directeurs de discipline comme au collège Stanislas?

M. Fournier. Il y a un préfet pour l'externat et un pour l'internat qui est en même

temps préfet des études, un sous-préfet pour le petit collège et un surveillant général.

M. le Président. Et des surveillants?

M. Fournier. Et des surveillants qui sont prêtres, sauf quelques-uns qui, sortis du séminaire, ne sont pas encore prêtres, et qui nous quittent pous finir leur temps d'études.

M. le Président. Ils portent tous l'habit ecclésiastique?

M. Fournier. Tous. Quelques-uns sont obligés de soutenir leur famille; c'est pour cette raison qu'ils viennent chez nous en attendant d'être prêtres.

M. le Président. Les professeurs sont en partie ecclésiastiques et en partie laïques?

M. Fournier. Le plus grand nombre est ecclésiastique.

Les professeurs de spécialités, histoire, mathématiques, sont laïques.

M. le Président. Vous n'avez pas de professeurs de l'Université?

M. Fournier. Nous n'en avons jamais eu. Il y a des examinateurs qui viennent interroger nos élèves, mais ils n'appartiennent pas à l'Université.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à dire sur le plan d'études ou les sanctions?

M. Fournier. Je crois qu'on a dit tout ce qu'il y avait à dire; les programmes sont trop surchargés; nous voudrions aussi qu'il n'y eût pas de dispenses d'âge, et personnellement je les combats tant que je peux, je voudrais qu'aucun élève ne pût passer l'examen de rhétorique avant seize ans et celui de philosophie avant dix-sept ans.

Je voudrais — c'est une idée personnelle — qu'il n'y eût qu'un examen au lieu de deux; il serait ainsi plus facile à subir. Autrefois on disait que la philosophie était sacrifiée, aujourd'hui la rhétorique l'est aussi.

M. le Président. Vous désirez le maintien du baccalauréat?

M. Fournier. Oui, parce qu'en général nous n'avons qu'à nous louer de la manière dont les choses se passent. Si on modifiait le système, nous demanderions à être mis exclusivement sur le même pied que les établissements de l'Université, et nous demanderions les mêmes jurys.

M. le Président. Vous vous soumettriez volontiers aux inspections?

M. Fournier. J'avais vingt-cinq ans quand j'ai été chef d'institution. Chaque fois qu'un inspecteur d'académie est venu dans mon établissement, j'ai été très heureux de le faire entrer dans les classes : c'était un stimulant, et cela me dispensait de faire venir des examinateurs.

Depuis que je suis à Paris, chaque fois que les inspecteurs sont venus visiter l'école que je dirige, je les ai suppliés d'entrer dans les classes, ils n'ont jamais voulu le faire, je le regrette vivement. J'ai rencontré M. Aubin, que j'avais connu à Lyon, qui était entré dans mes classes à Lyon et je lui ai dit : « Mais, monsieur l'inspecteur, à Lyon vous entriez dans les classes et ici vous ne le voulez pas. — Oh! ici c'est une plus grande maison, ce n'est pas la même chose. »

M. le Président. Faites-vous la même réserve que vos prédécesseurs ? N'admettez-vous l'inspection qu'à condition d'être maître de fermer votre porte si bon vous semble?

M. Fournier. J'avoue que je ne verrais aucun inconvénient à ce qu'il y eût des inspections faites par un personnel qui serait spécial; j'y verrais plutôt des avantages, mais j'ignore quel est, à cet égard, l'avis du Conseil d'administration dont je dépends.

M. le Président. Les professeurs de votre maison ont-ils des grades universitaires ?

M. Fournier. Nous avons des licenciés, nous avons même eu un agrégé et un docteur. En général tous sont licenciés et bacheliers.

M. le Président. Si la loi se montrait plus exigeante en ce qui concerne les grades, n'en résulterait-il pas pour vous une gêne ?

M. Fournier. J'avoue que je le désirerais. Je serais heureux de voir augmenter le nombre des professeurs pourvus de grades.

M. Massé. A quel âge vos élèves commencent-ils le latin? Est-ce comme dans l'Université?

M. Fournier. En général en sixième.

M. Massé. Cela correspond à la sixième de l'Université ?

M. Fournier. A peu près.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Monsieur le directeur, nous vous remercions de votre déposition.

Séance du vendredi 10 *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition de M. de LAPPARENT.

M. le Président. Monsieur de Lapparent, vous êtes membre de l'Institut et professeur à l'Institut catholique de Paris; vous savez quelles sont les questions qui nous préoccupent, vous avez toute liberté pour présenter vos observations.

M. de Lapparent. Il n'y a que peu de points sur lesquels je me sente en situation de répondre, ayant été attaché depuis vingt-quatre ans à l'enseignement supérieur; cependant, je me suis trouvé en contact avec l'enseignement secondaire libre et j'y ai trouvé l'occasion de quelques remarques que je vous demande la permission de vous soumettre.

La première est relative à la question des études classiques. Je pense qu'il est nécessaire de maintenir un enseignement classique en vue de la formation d'une élite, mais à la condition que le programme porte surtout ce que j'appellerai les enseignements disciplinaires.

Je crois que les programmes sont beaucoup trop chargés, parce que leur rédaction est toujours confiée à des spécialistes. Chacun y met de sa spécialité le plus qu'il peut, et, quand un contrôle général s'exerce, c'est d'habitude par des conseils composés eux-mêmes d'une série de spécialistes dont chacun ménage ses collègues de peur d'être lui-même moins ménagé, et alors on perd le sentiment de ce qu'il faut garder pour que l'enseignement produise l'action disciplinaire dont je parle. Il me semble que l'enseignement secondaire, dirigé en vue de la formation d'une élite, ne doit viser que la gymnastique de l'esprit, c'est-à-dire rendre l'esprit capable d'un effort utile dans quelque voie qu'on le dirige. Pour cela, il ne faut maintenir au programme que ce qui a une vertu disciplinaire comme celle qu'exercent la grammaire, la rhétorique, la métrique, les langues anciennes.

J'attache une très grande importance au maintien du latin, mais j'avoue que je serais de ceux qui feraient beaucoup plus volontiers le sacrifice presque total du grec.

J'ai connu dans mon enfance, des littérateurs accomplis, de la plus haute valeur et qui, étant nés vingt ans avant ce siècle n'avaient jamais appris le grec; ils n'en étaient pas moins absolument éminents, le latin suffisait à leurs besoins.

Pour mon compte, je crois qu'on a supprimé de l'enseignement du grec la seule chose que j'y aurais maintenue, le Jardin des racines grecques, du bon père Lancelot; sous une forme un peu ridicule d'apparence, il exerçait la mémoire des élèves d'une façon fructueuse, il leur mettait dans la tête une foule de mots utiles pour l'étymologie et, à mon sens, c'est la principale utilité que le grec présente. J'ai toujours plaint les victimes qu'on oblige à pâlir sur des difficultés grammaticales qui n'ont aucun rapport avec les besoins de notre langue.

En revanche je demanderais que l'enseignement classique littéraire ne fût jamais séparé non plus de la discipline géométrique; la géométrie est un des plus précieux éléments pour la formation de l'esprit — les plus grands philosophes ont été des géomètres — cette science devrait être maintenue dans les programmes; elle a cet immense avantage d'obliger à voir les choses nettement et à les formuler avec une précision à laquelle la main elle-même est forcée de s'associer par l'exercice du tableau.

Je suis frappé du rôle infiniment petit que joue dans l'enseignement classique cet usage du tableau noir; quelquefois même dans l'enseignement supérieur j'ai eu l'occasion de protester contre l'exiguité des tableaux employés.

L'enseignement secondaire a de grands avantages à revêtir autant que possible la forme graphique. Tout ce qui entre dans la

mémoire par les yeux y reste beaucoup mieux que ce qui se récite.

Je me rappelle avoir visité jadis le collège d'Eton en Angleterre; les classes étaient de vieilles salles aux murs nus, avec une petite chaire pour le professeur et des bancs étroits pour les élèves. Ce genre d'enseignement ne répond pas aux besoins de notre époque. Je voudrais que, dans l'enseignement classique les murs de toutes les salles fussent garnis de toutes les représentations graphiques qui peuvent être utiles aux élèves et surtout de représentations géographiques; aujourd'hui nous disposons d'excellentes cartes dans lesquelles la configuration du sol et son relief sont indiqués; il faudrait que ces cartes fussent toujours sous les yeux des élèves. Il leur en resterait dans la tête une sorte de photographie qui les aiderait plus tard à tout comprendre, de même que certains exercices graphiques bien choisis pourraient leur être imposés pour les familiariser avec les grands traits de la géographie. D'une façon générale, je serais partisan d'une introduction beaucoup plus fréquente du dessin dans l'enseignement, convaincu que tout ce qui prend une forme graphique acquiert dans l'esprit une netteté particulière.

Pour ce qui concerne les programmes scientifiques, je crois qu'il faudrait les simplifier beaucoup en imposant aux spécialistes la suppression d'une foule de faits inutiles. On ne doit pas apprendre les sciences au collège pour retenir des faits, mais pour se pénétrer des méthodes et des manières de raisonner. Evidemment, ces méthodes, on ne peut pas espérer de les faire apprécier si on n'en donne pas des applications, mais celles-ci ne doivent intervenir que pour corriger l'aridité des abstractions, car c'est toujours le point de vue disciplinaire qui doit prévaloir dans tout.

Les programmes scientifiques devraient être étroitement surveillés, de manière à ne contenir, comme faits pratiques, que ce qui est absolument nécessaire à l'intelligence des principes. C'est ainsi qu'on peut espérer de former une élite, parce qu'en développant les facultés de l'esprit et de l'intelligence, on les rend aptes à se tourner, à un moment déterminé, vers une application quelconque.

M. le Président. Vous avez constaté une baisse dans les études scientifiques depuis quelques années?

M. de Lapparent. On leur fait au contraire une part plus grande, mais au risque de se perdre bien souvent dans les détails.

Le professeur, qui n'est pas toujours bien maître de son sujet, dispose, pour son enseignement, de livres très complets, mais dont il devrait négliger certaines parties que l'auteur n'y a souvent mises qu'à titre accessoire. Il en vient facilement à s'imaginer que tout ce qui est dans ce livre a la même importance, et fait réciter aux élèves des choses inutiles; tel maître, dans un cours de géographie, exige qu'on lui donne, comme dans le livre, la longueur des fleuves en kilomètres. Entre autres exemples, j'ai entendu dire un jour qu'un interrogateur, examinant un élève sur la chimie, après l'avoir questionné sur la préparation d'un corps, lui demandait quel était le prix du kilogramme.

Il est en effet plus facile de donner une note à un élève à propos d'un fait qu'après avoir essayé d'apprécier la valeur de son esprit.

M. le Président. On dit qu'au sortir du collège les élèves qui veulent embrasser une profession scientifique ne sont pas en état, et on nous a demandé de rétablir la bifurcation.

M. de Lapparent. Elle a été établie précisément de mon temps, je ne m'en suis pas servi et je crois que cela m'a été très profitable; je crois que l'observation présentée provient encore de cette illusion qu'il faut préparer les élèves pour des carrières en les bourrant de faits. Si l'éducation disciplinaire avait été bien conduite, si par exemple elle s'attachait à donner le tempérament géométrique, on entrerait facilement en mathématiques élémentaires au sortir des classes de lettres; mais ce que je remarque, c'est que ceux qui dirigent les études littéraires ont très généralement un profond mépris pour la géométrie; je pourrais citer des collèges libres où on l'introduit aussi tard qu'on peut. Tant que cette malheureuse doctrine prévaudra, il est évident que les élèves formés de cette façon, s'ils veulent entrer en élémentaires, y arriveront sans préparation.

Il faut donc donner aux enfants cet esprit géométrique, bien supérieur à l'esprit algébrique, dès le moment où ils peuvent le supporter, c'est-à-dire à partir de la quatrième.

M. le Président. Ce que vous dites ne s'applique pas aux sciences naturelles?

M. de Lapparent. Non, monsieur le président.

M. Henri Blanc. Croyez-vous possible d'imbiber de cet esprit scientifique ceux qui se destinent aux carrières littéraires?

M. de Lapparent. L'objection est facile à réfuter. Voyez chez les frères des écoles chrétiennes; comment se fait-il que la formation donnée à leurs élèves les rende tous aptes aux choses qu'on appelle de science et en fasse immédiatement des employés tout trouvés pour le corps des ponts et chaussées, par exemple? Il y aurait donc des aptitudes scientifiques plus grandes chez les enfants du peuple que chez ceux des bourgeois? Ce n'est pas vraisemblable. Nous vivons sous l'empire d'une illusion. Je ne dis pas que tout le monde pourra se diriger fructueusement vers les sciences, mais je dis que la géométrie est indispensable à tout le monde et que le vice de l'éducation actuelle est de n'avoir pas suffisamment compris cette nécessité; celui qui ne sait pas formuler nettement ce qu'il veut dire, et au besoin faire un croquis pour exprimer ses intentions est, dans le monde où nous sommes, inférieur à un autre.

M. Henri Blanc. Vous faites une distinction entre la culture géométrique et la culture algébrique?

M. de Lapparent. Oui, je crois que l'algèbre ne donne pas une véritable culture; au contraire, l'introduction prématurée de l'algèbre peut habituer l'enfant à user de formules qu'il ne comprend pas, tandis que la géométrie le ramène toujours à la réalité et à la précision. Quand on veut s'amuser à troubler les élèves avec des démonstrations inexactes, c'est toujours à l'algèbre qu'on s'adresse, parce qu'avec la géométrie on ne peut tromper personne.

Quant aux sciences naturelles, je crois qu'il faut en dire très peu de chose aux enfants, juste de quoi les intéresser au monde qui les entoure. Qu'au XVIe siècle on n'ait pas introduit dans l'enseignement les sciences naturelles, cela se comprend, on ne connaissait rien de la nature environnante, l'homme ne s'y intéressait que comme à un cadre où s'accomplissait l'évolution de l'humanité; depuis lors, cette science de la nature a bénéficié de tous les progrès de l'observation, et il est bon qu'on n'ignore pas ces choses dans ce qu'elles ont de général, qu'on ouvre pour ainsi dire des fenêtres aux enfants sur les divers horizons que plus tard ils pourront être conduits à considérer avec plus d'attention. C'est à ce point de vue qu'une certaine dose de sciences naturelles est bonne à introduire, à condition de n'être jamais séparée d'un peu de pratique; qu'on intéresse l'enfant à la végétation qui l'entoure, aux terrains des pays qu'il habite; mais qu'on ne lui demande pas de réciter imperturbablement tous les noms des couches terrestres ou de distinguer un fossile quelconque d'un autre. En résumé, le progrès des sciences naturelles a amené ce résultat qu'elles ont fini par acquérir, à un certain degré, la faculté éducatrice qu'elles n'avaient pas autrefois. Il en faut donc une certaine dose, mais discrète.

En ce qui concerne les examens, je crois qu'il est très nécessaire de maintenir une sanction définitive aux études, sanction qui est aujourd'hui acquise par le baccalauréat. C'est une observation que tout le monde a pu faire que malheureusement, en France, on ne s'instruit jamais qu'en vue d'un résultat; je ne crois pas qu'il y ait, dans notre pays, beaucoup de gens apprenant pour savoir, comme cela se trouve souvent en Allemagne. Et, lorsque les choses enseignées ne figurent pas dans un programme d'examen, non seulement les élèves disent : « Ce n'est pas exigé, je ne m'en occupe pas », mais les professeurs eux-mêmes tendent à les négliger.

Pour ce motif, il serait très fâcheux de ne pas proposer une sanction définitive aux études. Avec le tempérament français, cela produirait plus de mal que de bien.

Quant à remplacer le baccalauréat par un certificat donné dans les lycées, cela obligerait à faire une distinction entre l'enseignement secondaire libre et l'enseignement secondaire d'État; en même temps, une certaine suspicion pèserait sur les chefs d'établissement, qui pourraient être accusés de trop de complaisance pour leurs élèves. Je crois que, dans un régime démocratique, les examens, quels que soient leurs inconvénients, sont une nécessité; c'est une garantie, une sauvegarde, qui permet de croire que la faveur n'a pas de part au résultat.

M. le Président. Vous garderiez le baccalauréat dans ses grandes lignes?

M. de Lapparent. Oui, mais allégé dans la mesure où les programmes eux-mêmes peuvent être simplifiés.

Les inconvénients du baccalauréat ont paru très graves pour deux raisons, d'abord parce que le nombre des candidats a considérablement augmenté depuis quelques années et parce qu'un certain nombre d'établissements ont trop fait du baccalauréat le but suprême vers lequel il fallait tendre ; mais peut-être n'en sont-ils pas aussi coupables qu'on pourrait le croire. Si l'enseignement secondaire libre avait été considéré par les pouvoirs publics comme un collaborateur utile, il n'aurait pas été obligé de chercher le moyen de s'assurer une clientèle en dehors de celle que lui garantit la préférence d'un grand nombre de familles pour le genre d'éducation qu'il sait donner. — Malheureusement, je crois pouvoir dire que pour l'enseignement secondaire comme pour l'enseignement supérieur, il y a eu, dès l'origine, une sorte de suspicion jetée sur les établissements libres et une tendance de la part des pouvoirs publics à les considérer comme des ennemis. En ce qui me concerne, je peux dire que j'en ai eu constamment sous les yeux la démonstration. C'est ainsi que, dans tous les règlements qui ont été édictés pour spécifier la manière dont les élèves pouvaient participer aux examens, — règlements dont quelques-uns sont de date très récente, — on a systématiquement affecté de ne pas même soupçonner l'existence de l'enseignement libre. La loi de 1875 sur l'enseignement supérieur libre avait créé des Universités, qui avaient le droit de prendre part à la collation des grades sous la forme des jurys mixtes. Deux ans après on leur a enlevé ce droit ; ce n'est même que par un scrupule de la dernière heure qu'on s'est résigné à leur laisser le droit de constituer des facultés isolées.

Or, à l'étranger, tout le monde est d'accord pour proclamer qu'une Université, qui n'a pas part à la collation des grades, n'a pas, à proprement parler, d'existence.

Il y a quelques années, on a changé le régime des examens pour la licence ès sciences. Il a été décidé que chaque spécialité serait isolément l'objet d'un certificat, et que la possession de trois certificats déterminés équivaudrait à la licence. Cela fait, on a réglementé les examens pour ces certificats et édicté des dispositions en vertu desquelles les élèves qui se présentent à l'examen de tel ou tel certificat doivent justifier de leur assiduité aux conférences et aux interrogations, en produisant les notes qu'ils ont obtenues au cours de cette fréquentation. Ces dispositions, que la Sorbonne a parfaitement le droit absolu de prendre pour ses élèves, ont été formulées d'une manière générale pour tous les candidats. Or, puisque les facultés libres subsistent avec le droit de donner des inscriptions, comment n'a-t-on pas eu ce scrupule d'énoncer au moins une disposition spéciale en vue des élèves des facultés libres ?

On les a passés sous silence comme s'ils n'existaient pas.

En outre, quelques services que certains professeurs libres aient pu rendre à la science, jamais un seul d'entre eux n'a reçu un témoignage quelconque, indiquant que les pouvoirs publics s'intéressaient à leur œuvre.

J'en conclus que l'enseignement libre est traité avec une indifférence qui touche à l'hostilité. C'est une situation fâcheuse qu'il conviendrait de faire cesser.

S'il est vrai que l'usage de la liberté ait quelque peine à s'acclimater en France, il ne faut pas qu'on puisse dire que les pouvoirs publics donnent eux-mêmes l'exemple en considérant comme des ennemis tous ceux qui usent de cette liberté.

Si, au lieu d'avoir à se défendre, l'enseignement libre pouvait se développer à l'ombre d'une neutralité bienveillante, il serait plus à l'aise pour travailler au bien général, et pourrait éviter certains défauts que le soin de sa défense lui impose, en quelque sorte, par exemple le *chauffage* en vue des examens.

M. le Président. Croyez-vous que la liberté de l'enseignement ait beaucoup profité au développement de méthodes nouvelles ; qu'il y ait eu un effort véritable pour tirer de la liberté de l'enseignement autre chose que des avantages sur le terrain social et politique ?

M. de Lapparent. La liberté de l'enseignement n'existe pas, à vrai dire, puisque non seulement les programmes sont imposés, mais que, d'après ce que je viens de dire tout à l'heure, on n'a pas même la latitude de préparer ses élèves comme on veut.

M. le Président. Restons dans l'enseignement secondaire ; on a l'enfant depuis l'âge de sept, huit ou dix ans jusqu'à dix-huit ans, par conséquent on n'est pas troublé, pas même par des inspections.

M. de Lapparent. Seulement, il y a la

question des carrières pour lesquelles il faut absolument les préparer ; car de plus en plus ce besoin s'impose ; on est donc dans l'obligation de tenir compte de ce qui est exigé pour l'entrée dans ces carrières, et par conséquent, à cet égard, la liberté des programmes ne peut pas être considérée comme existant. Du reste, je serais le premier à le déplorer s'il était démontré que l'enseignement libre n'ait pas suffisamment profité de la latitude qui lui était laissée pour améliorer ses programmes; mais si j'ai signalé, à mon point de vue, certains desiderata dont même l'enseignement libre n'a pas toujours tenu un compte suffisant, cela n'empêche pas qu'il n'ait fait sur plus d'un point de louables efforts.

M. le Président. Nous demandons à savoir quels sont ces efforts; en général on répond qu'on a suivi les professeurs de l'État.

M. de Lapparent. Précisément à cause des examens.

Je le répète, on ne travaille en France qu'en vue d'un résultat pratique. Pour améliorer la situation, je crois qu'il serait bon qu'en général les programmes fussent arrêtés non seulement par des membres de l'enseignement, mais par les représentants des diverses carrières et des diverses situations sociales. Par exemple à l'École polytechnique, il y a non seulement un conseil d'instruction composé des professeurs, mais un conseil de perfectionnement où figurent les représentants des différentes carrières qui sont alimentées par l'École polytechnique et ceux-là interviennent dans la rédaction des programmes au nom des services dont ils connaissent les besoins. Je ne sais pas si dans la rédaction des programmes de l'Université il est suffisamment tenu compte d'autres intérêts que de ceux du personnel enseignant.

M. le Président. Croyez-vous que le programme de l'École polytechnique se trouve bien de cette méthode?

M. de Lapparent. Bien souvent elle a servi à refréner l'ardeur de certains spécialistes.

M. le Président. On se plaint précisément que les programmes de polytechnique sont trop chargés.

M. de Lapparent. Cela tient à beaucoup de causes; mais s'il y a un frein qui modère cette exagération, c'est précisément l'introduction des représentants des carrières; car ceux-ci, étant désintéressés au point de vue personnel, ne cèdent pas à des considérations auxquelles les spécialistes échappent difficilement, surtout quand il s'agit de réagir contre des collègues de qui leur avenir scientifique peut dépendre. Cette intervention peut n'avoir pas toujours toute l'efficacité qu'on souhaiterait. Du moins exerce-t-elle une réaction salutaire contre les tendances des spécialistes.

Peut-être serait-il bon que, dans le Conseil supérieur de l'instruction publique, on fît une large part à des délégués du Parlement et à des hommes qualifiés pour faire valoir les intérêts généraux des familles ou plutôt de la société, indépendamment de l'intérêt universitaire que représentent les membres de l'enseignement.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser à M. de Lapparent?...

Nous vous remercions, monsieur, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. Émile CLAIRIN.

M. le Président. Monsieur Clairin, vous êtes conseiller municipal de Paris et président de la Commission de l'enseignement. Nous avons désiré vous entendre parce que nous savons la part que prend la ville de Paris à l'enseignement secondaire et à l'enseignement primaire supérieur. La ville de Paris a des établissements d'enseignement primaire supérieur importants : Turgot, Colbert, le collège Chaptal, etc., et de plus le collège Rollin, qui est un établissement d'enseignement secondaire?

M. Clairin. Oui, mais nous n'avons aucune action sur le collège Rollin.

M. le Président. Vous avez celle qui consiste à ouvrir la bourse.

M. Clairin. Oui, la ville de Paris paye.

Il n'en est pas tout à fait de même à Chaptal : nous avons pu obtenir le décret de

1896, qui a mis cette maison et nos écoles primaires supérieures dans une situation particulière; chacun de ces établissements peut avoir un programme spécial.

M. le Président. Le collège Chaptal est classé comme établissement d'enseignement primaire supérieur?

M. Clairin. C'est un établissement d'enseignement primaire supérieur auquel succèdent d'abord, d'un côté, l'enseignement préparatoire au commerce et à l'industrie, de l'autre, l'enseignement secondaire moderne, et enfin les études supérieures scientifiques préparatoires aux écoles du Gouvernement.

Le collège Chaptal est seul de son espèce; c'est une des raisons pour lesquelles j'ai demandé avec insistance au Gouvernement de lui laisser la latitude d'avoir un programme particulier. Comme nous discutions la fameuse question des écoles primaires supérieures, j'ai demandé en même temps que chacune d'elles eût son programme particulier, établi par l'assemblée des professeurs, sous la présidence du directeur, et accepté par le comité consultatif des écoles primaires supérieures, qui siège au Ministère de l'Instruction publique, afin que le pouvoir exécutif ait la certitude que nous ne faisons rien de contraire aux programmes officiels. C'était pour nous un grand avantage, puisque chacune de nos écoles peut ainsi s'occuper d'intérêts différents. Il ne faut pas croire que nos écoles primaires supérieures soient toutes semblables. L'école Arago, qui se trouve du côté de Vincennes, a une population différente de celle de Turgot, qui est rue de Turbigo, au centre de Paris. La population de Lavoisier, qui est sur la rive gauche, n'est pas la même et a d'autres besoins que celle de Colbert, qui touche aux XVIIIe et XIXe arrondissements.

Chaptal est un collège placé aussi dans des conditions particulières. Quand nos anciens l'ont acheté pour le compte de la ville de Paris, ils ont accepté le système pédagogique qui y était pratiqué. Vous remarquerez, messieurs, que, dans mes observations ultérieures, c'est surtout à ce point de vue que je me placerai; c'est plutôt en père de famille que je parlerai; c'est du côté administratif et éducatif, que ma bien faible expérience pourra être de quelque utilité.

Nous autres, pères de famille, que demandons-nous au directeur chez qui nous plaçons nos enfants? De s'occuper de leur instruction, certes, mais aussi de leur éducation. Fait-on, sur ce point, tout ce qu'on pourrait faire? On est justement préoccupé de la diminution du nombre des élèves des lycées. N'en trouverait-on pas là une des raisons et des plus importantes? Fils de l'Université, ayant pour elle le plus respectueux dévouement, je puis me permettre de parler franchement.

Si un père de famille, ayant à placer son fils dans une maison d'éducation, passait dans la rue à la sortie des classes de certains lycées, en voyant les élèves se conduire plus mal dans la rue que des enfants de nos écoles primaires, il aurait quelque hésitation à confier son fils à cette maison. Beaucoup de bons républicains, même avancés, des esprits très libéraux, ne mettent pas leurs enfants au lycée à cause de ce manque de tenue. C'est là une petite critique, dira-t-on; elle a son importance : car beaucoup de personnes jugent sur ces apparences, et elles n'ont pas toujours tort.

En effet, c'est là une des manifestations d'un mal intérieur : les proviseurs ne sont pas libres chez eux; ils n'ont aucune autorité réelle, ils sont enchaînés par les règlements et circulaires ministérielles. J'ai reçu les confidences de quelques-uns d'entre eux qui m'ont dit : « Nous avons des maîtres qui ne veulent pas faire certaines surveillances; ils les considèrent comme au-dessous de leur dignité. Si nous nous plaignons, si nous exigeons le service, des réclamations surviennent et avec elles des observations de l'administration centrale ».

Voilà ce que les intéressés disent tout bas, messieurs; c'est là un premier mal : de la discipline des maîtres subalternes dépend la discipline des élèves; et, de la discipline, l'éducation; si, quand ils sont jeunes, nos enfants n'apprennent pas à obéir à une règle, comment plus tard sauraient-ils obéir aux lois de la République quand ils jouiront de leurs droits civiques? Rien n'est à négliger dans l'éducation de l'enfant, parce que toutes les habitudes qu'on lui aura fait ou laissé prendre dans son jeune âge auront une répercussion fatale sur sa vie d'homme.

Nous voudrions pour les proviseurs plus de liberté, par conséquent plus de responsabilité personnelle et plus d'initiative.

Enchaînés d'un côté par des règlements de toute sorte, ils sont ainsi enserrés dans des programmes. On a voulu tout unifier, du Nord

au Midi, sans souci des régions et des habitudes. En un mot, ce que nous reprochons au lycée, c'est d'être une administration et non pas une maison d'éducation; observez ce qui s'y passe.

Un élève entre au lycée. S'il se conduit en enfant tranquille et de bonne conduite, s'il fait ses devoirs à peu près, pas trop mal, mais aussi pas trop bien, il va user ses habits sur les bancs du lycée, sans que personne lui dise quoi que ce soit. Entré en huitième, il roulera ainsi jusqu'à la rhétorique et la philosophie où il arrivera tant bien que mal, pour ainsi dire fatalement, sans que personne ne se soit jamais enquis de ses goûts et de ses aptitudes.

La raison en est bien simple: c'est la conséquence du système toujours trop administratif. Dès son entrée au collège, l'enfant se trouve avec un certain nombre de professeurs tous hommes de grand savoir, la plupart du temps; mais aucun maître ne s'occupe spécialement de lui.

Certes, dans cette organisation, ce serait là le rôle des maîtres répétiteurs ; mais en réalité, ils n'en ont aucun souci, parce que personne ne l'exige d'eux et qu'ils ne sont guère recrutés pour cet office. Ce sont, pour la plupart, ou bien de jeunes hommes préoccupés de leurs études de droit, de médecine, de lettres ou de sciences, ou bien de pauvres gens qui ont manqué leur carrière pour une raison ou une autre, qui sont aigris et qui souvent ont pris en haine l'emploi qui les fait vivre. Ni les uns, ni les autres ne sont aptes à étudier les enfants qu'ils surveillent, à devenir leur ami et leur confident, à analyser leur caractère, a encourager leurs bonnes inclinations, à pétrir leur âme, à en faire des hommes et des citoyens : Pourtant n'est-ce pas là, en vérité, ce que demande le père de famille, quand il confie son enfant à des éducateurs.

Aujourd'hui, nous le répétons, l'enfant est seul dans cette foule; le temps marche, les années s'écoulent, sans que personne exerce aucune action salutaire sur lui.

Je ne parle pas de l'enseignement de la morale; il est, je crois, plus surveillé dans les écoles primaires que dans les lycées, et nous sommes heureux d'avoir à la direction de l'enseignement de la Seine, un homme qui a compris la nécessité de faire apprendre aux enfants la Déclaration des droits de l'homme et de baser sur elle l'enseignement moral et civique parce que cette charte est la base de nos lois et de notre vie démocratique; j'estime qu'on devrait l'enseigner, la commenter, partout et toujours, dans nos établissements d'éducation quels qu'ils soient, si l'on ne veut pas voir, encore pendant longtemps, des jeunes gens, au sortir du collège, ne croire à rien, étouffer systématiquement en eux-mêmes tout élan généreux, et faire parade d'un scepticisme de mauvais aloi.

Vous savez ce qu'on a fait au collège Chaptal. Nous avons les professeurs directeurs d'études. Dans les lycées, chaque professeur passe quelques heures par semaine avec ses élèves : au collège Chaptal, nos professeurs directeurs d'études, tout en enseignant soit les sciences, soit les lettres, et par conséquent ayant déjà de ce chef une grande autorité, assistent à toutes les leçons des autres professeurs; ils tiennent, pour ainsi dire, la comptabilité morale de chaque élève. Ils vivent avec lui pendant toute l'année scolaire, pendant deux cents jours : c'est peu de chose! mais c'est déjà beaucoup pour un enfant d'avoir toujours à côté de lui le même maître pour le surveiller, le réprimander et le réconforter, lui montrer les faiblesses de telle ou telle partie de ses études, lui faire à tout instant des comparaisons sur son propre travail et sur sa conduite. Ce professeur devient un véritable tuteur moral pour l'enfant.

M. le Président. Le directeur d'études se borne-t-il à assister aux cours? Voit-il les enfants séparément?

M. Weill, *directeur du collège Chaptal.* Il y a des directeurs d'études qui ne marchandent pas leur temps, qui prennent les élèves en dehors, qui leur consacrent plusieurs heures par semaine, à titre gracieux.

M. Clairin. Notre rêve serait d'avoir des directeurs d'études comme celui que le Ministère vient de nous envoyer. C'est un jeune homme, sorti de l'enseignement primaire, qui a le professorat des lettres et ceux d'anglais et d'allemand, et qui a eu d'excellentes notes en sciences. Voilà le véritable professeur, directeur d'études idéal, dont l'utilité est considérable pour notre système.

Quand nous aurons toute une collection de directeurs d'études de ce genre pour nos différentes années, — il y a six années, trois qui correspondent à l'enseignement primaire supérieur et trois autres à l'enseignement mo

derne ou de l'enseignement préparatoire au commerce et à l'industrie, — nous tâcherons d'avoir un directeur d'études suivant les mêmes élèves pendant les trois premières années, restant avec eux, non plus 200, mais 600 jours. Le bien sera immense pour nos enfants. Mais ce n'est là qu'un projet. La difficulté sera certes assez grande, pour l'appliquer immédiatement à tout le collège, mais nous y parviendrons peu à peu.

Je crois qu'il serait excellent d'introduire ce système ou un système semblable dans les lycées. Aujourd'hui quand un père de famille interroge un proviseur sur l'avenir probable de son fils, que voulez-vous que réponde le proviseur? « Il a de bonnes notes en lettres ou en sciences! » et c'est tout ; ou bien, si l'enfant n'est remarquable en aucune faculté : « On verra plus tard ; il est bien jeune, il n'est pas encore développé. » Si, au contraire, vous avez un homme continuellement avec l'enfant, qui puisse l'analyser à tout instant, alors le proviseur bien renseigné pourra donner aux parents des indications utiles à la direction de l'élève.

M. le Président. Quel traitement donnez-vous aux directeurs d'études?

M. Clairin. Le traitement de leur classe dans les lycées, avec l'indemnité de résidence à Paris, plus une indemnité de 1.000 francs.

M. le Président. Vous croyez que les professeurs de lycées, moyennant 1.000 francs de supplément, consentiraient à suivre les classes de tous leurs collègues?

M. Clairin. Je ne puis le savoir; mais je n'ai pas voulu dire qu'on dût copier ce que nous faisons à Chaptal. Tout autre système, s'inspirant des mêmes idées et poursuivant le même but, serait aussi bon. Pourquoi, par exemple, au lieu d'avoir de simples surveillants, qui surveillent très mal avec leur titre de maîtres répétiteurs, n'aurait-on pas de bons maîtres sortis de l'enseignement primaire, ayant pratiqué l'école et l'enfant, les connaissant bien, qui arriveraient à ce poste comme au couronnement de leur carrière et qui, ayant pour elle un attachement profond, sauraient conduire à bien l'éducation morale des enfants tout en surveillant de près leur instruction?

M. le Président. Ce serait une idée différente de celle qui est appliquée à Chaptal.

M. Clairin. C'est le même ordre d'idées avec une application un peu différente, voilà tout.

M. le Président. Vous voudriez quelqu'un qui suive l'enfant. Seulement, à Chaptal, le professeur principal le suit dans toutes les classes ; c'est en cela que consiste la direction d'études. Le professeur, qui s'intéresse à l'enfant, le prend quelquefois à part, lui donne des conseils et même une aide.

M. Clairin. A ce point de vue spécial, c'est un véritable répétiteur.

Il y a un mal aussi dont on se plaint dans les lycées, il s'agit des livres. Beaucoup de pères de famille se plaignent d'être obligés d'acheter chaque année 40, 50 ou 60 francs de livres, dont quelques-uns ne sont même pas ouverts par l'élève de toute l'année. Certes, c'est une dépense désagréable, — mais je ne me place pas à ce point de vue. J'en reviens à l'objet même de ma déposition. Ne pensez-vous pas qu'une réflexion toute naturelle vient au père de famille : « Mais il n'y a pas d'ordre ni de direction dans cette maison! dira-t-il. On y change de méthode à chaque nouvelle année; les professeurs ne s'entendent donc pas entre eux; personne n'est donc chargé de les mettre d'accord? »

Pourquoi ne pas faire ce que nous essayons de faire, avoir un conseil de professeurs qui pourrait diriger toutes les études et accepter les méthodes.

Je comprends qu'un professeur préfère tel ou tel volume; mais en somme toutes les méthodes sont bonnes quand on sait s'en servir. En même temps qu'on éviterait aux familles une petite dépense, l'enfant suivrait une méthode unique — ce qui vraiment n'est pas trop demander — et nos maisons ne seraient pas accusées de manquer d'ordre, ce qui est une véritable tare pour les établissements d'éducation.

M. Marc Sauzet. Ne croyez-vous pas que c'est l'intervention du conseil des professeurs qui a amené cette grande variété dans les livres?

M. Clairin. Il y a quelque chose que je ne voulais pas dire, permettez-moi de le dire cependant, puisque vous m'interrogez. Je crains que les proviseurs et principaux de collège n'aient pas plus d'autorité sur les professeurs que sur leurs maîtres répétiteurs. Par la fatalité même du système, qui est administratif et paperassier, on en est arrivé à les

considérer comme des administrateurs et des bureaucrates, et non pas comme des éducateurs. Et cela n'est pas étonnant! Ils n'ont ni initiative ni responsabilité, pas plus pour l'instruction que pour l'éducation! Le jour où on saura choisir les chefs d'établissement, où on leur donnera la responsabilité, leurs collaborateurs de tout ordre obéiront à leur impulsion et s'y soumettront de bonne grâce; cette impulsion n'existe pas aujourd'hui. Puisque involontairement j'ai parlé de choses touchant à l'instruction malgré mon désir de n'en rien faire, permettez-moi une simple réflexion. Il y a des partisans de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne; un troisième système tiendrait à unir les deux enseignements et chacun de préconiser son système comme étant le meilleur. Il me semble que l'on oublie l'essentiel, c'est de savoir quelle dose d'enseignement pourra supporter l'intelligence et la santé de l'élève.

Un enfant a quelque valeur; il faut lui faire rendre ce qu'il peut donner avec les facultés dont la nature l'a doué. Pourquoi ne pas faire des sélections! Pourquoi vouloir que tous les Français apprennent du latin et du grec depuis la huitième lorsqu'ils n'en ont pas le goût?

D'ailleurs n'avez-vous pas connu des jeunes gens qui arrivent au baccalauréat sachant très superficiellement ce qu'on sait à fond à l'école primaire. Ne pourrait-on pas établir des gradations? faire d'abord de bonnes études primaires (car tout le monde doit savoir le français et l'arithmétique), puis donner l'enseignement primaire supérieur à ceux des enfants qui seraient aptes à le recevoir. Enfin laisser les mieux doués faire leurs classes secondaires de lettres ou de sciences, suivant leur goût et leur but.

Je ne parle pas du baccalauréat, je crains qu'on n'y ait trop sacrifié; ce n'est la faute ni de l'administration ni des pouvoirs publics; nous avons, en France, comme en bien d'autres pays d'ailleurs, la maladie de vouloir collectionner les parchemins. Mais ce n'est pas le but de ma déposition, — je me contente de dire: faisons une sélection scrupuleuse et raisonnée parmi les enfants; ne leur demandons que ce qu'ils peuvent donner, mais exigeons le complètement. Aujourd'hui il y a des familles qui se croiraient déshonorées si leur enfant, quoique inintelligent, n'arrivait pas à être bachelier, avocat, licencié en droit. Que de licenciés en droit nous connaissons, qui auraient mieux fait de conduire la charrue! Que de scribes et de bureaucrates anémiés qui eussent fait d'excellents matelots!

On m'a reproché de pousser nos boursiers très loin, soit à l'École polytechnique, soit à l'École centrale, soit à l'École de droit; — quelques-uns, il est vrai, aujourd'hui au barreau, y sont arrivés parce que la ville de Paris leur en a fourni les moyens. Quand on m'a reproché d'encombrer ainsi les carrières libérales, j'ai répondu que si les enfants des familles bourgeoises n'étaient pas assez intelligents pour primer nos boursiers, elles n'avaient qu'à en faire des charretiers; on peut être charretier et fort honnête homme et bien plus utile qu'en étant bachelier fruit sec.

M. le Président. Vous recrutez Chaptal surtout dans les écoles primaires?

M. Clairin. Il y a les élèves payants et les boursiers.

M. le Président. Les boursiers sont la majorité?

M. Clairin. Il y a 900 boursiers sur 1.400 élèves.

M. le Président. Les boursiers sont recrutés au concours dans les écoles primaires?

M. Clairin. Oui, et nous nous montrons de plus en plus sévères.

M. le Président. Les résultats obtenus vous portent à dire qu'il vaut mieux avoir reçu d'abord une instruction purement primaire?

M. Clairin. Oui, bien certainement, monsieur le président; car je suppose, à juste titre je crois, que ce qui est bon pour nos petits parisiens, l'est également pour tous les jeunes français?

M. le Président. Ces jeunes gens sortant des écoles primaires sont aussi bien armés que ceux qui ont commencé de bonne heure l'enseignement secondaire?

M. Clairin. Bien mieux, à notre avis, si nous en jugeons par les boursiers que nous envoyons dans les lycées, à Janson-de-Sailly et ailleurs. Ils y occupent les premiers rangs. L'enseignement primaire, qu'ils possèdent à fond, est un véritable roc sur lequel ils peuvent bâtir solidement leur instruction.

M. le Président. A Rollin, l'État ne vous donne aucune liberté, ni pour les programmes, ni pour le choix des professeurs. Vous n'avez que la liberté de payer le déficit?

M. Levraud. Et cela coûte cher !

M. le Président. Tandis qu'à Chaptal vous avez une liberté relative. En quoi consiste-t-elle?

M. Clairin. Chaptal n'est catalogué nulle part; on ne peut guère nous faire de reproches, quand nous faisons quelque changement dans les programmes et les emplois du temps. De plus nous sommes appelés à dire notre mot dans le choix des professeurs. Le comité consultatif des écoles primaires supérieures, établi par le décret de 1893, confirmé par le décret de 1896, comprend cinq conseillers municipaux. M. Levraud qui était notre président de la quatrième commission, en faisait partie de droit; les quatre autres membres sont choisis par la quatrième commission et nommés par le Conseil municipal.

Toutes les fois qu'on veut nous donner un professeur qui ne semble pas réunir les qualités nécessaires pour l'emploi vacant, si favorisé soit-il, nous essayons de faire rejeter sa candidature et presque toujours — sinon toujours — nous sommes écoutés avec la plus grande bienveillance. Pour Rollin, il n'en est pas de même. Il y a à Rollin quelques professeurs qui n'auraient jamais dû venir à Paris, et qu'on n'y a appelés que parce qu'on pouvait les caser dans le collège municipal.

M. le Président. Vous êtes moins favorisés que le collège Stanislas?

M. Clairin. Nous nous en sommes souvent plaints. Stanislas et Sainte-Barbe proposent leurs professeurs à l'agrément du Ministre; nous n'avons jamais pu l'obtenir. Mais nous comptons bien reprendre la question.

M. le Président. Que dépense la ville de Paris pour Chaptal ?

M. Clairin. La dépense a été, cette année, de 500.000 francs environ.

M. le Président. La ville de Paris est riche!

M. Clairin. C'est un cadeau que nous faisons aux enfants du peuple. C'est cher, soit! jamais le Conseil municipal n'a regretté cette dépense, qui lui a permis de favoriser et d'élever de jeunes intelligences, dont quelques-unes ont déjà rendu de grands services à la patrie.

M. le Président. Vous suivez ces jeunes gens?

M. Clairin. Oui, monsieur le Président. Je puis citer tel ingénieur de l'État actuellement en province, dont la mère était marchande au panier. J'ai vu cet enfant, étant délégué cantonnal dans une de nos écoles; son maître me l'avait signalé, il a eu le prix d'honneur au concours de juillet, et malgré l'opposition de la famille, j'ai insisté pour qu'il concourût à Chaptal; il y est entré dans la première centaine; à la fin de l'année, il avait tous les prix.

M. Weill, *directeur du collège Chaptal.* Il est entré à l'École polytechnique le 150[e] et en est sorti le 5[e].

M. Clairin. Et il est sorti le 3[me] de l'École des ponts et chaussées.

M. le Président. Vos bourses sont données uniquement au concours?

M. Clairin. Oui, et de plus, depuis deux ans, tous les enfants qui n'ont pas atteint la moyenne des notes à Pâques doivent concourir à nouveau pour continuer leurs études au collège.

M. le Président. Et le système fonctionne?

M. Clairin. Nous y tenons personnellement la main. L'année dernière, 75 ont été exclus.

M. le Président. Vous commencez par examiner la situation de fortune des parents pour savoir s'il y a lieu de donner la bourse?

M. Clairin. Au contraire; les enfants commencent par concourir. Une fois le classement terminé, nous étudions la situation de famille et souvent nous recommençons les enquêtes, quand il y a dans le dossier des allégations qui nous semblent douteuses. D'ailleurs, je suis trompé continuellement, car il y a beaucoup de gens peu consciencieux; mais aussitôt que, dans le courant de l'année, je me suis aperçu d'une façon quelconque que la famille ne mérite pas la bourse, je fais appeler les parents et les oblige à payer. A ce point de vue, il y a des personnes d'une inconscience surprenante. J'ai reçu chez moi, il y a quelques mois, une mère de famille venant me demander de bien vouloir lui dire si son fils avait une bourse à Chaptal. C'était à la fin de l'année scolaire, cette dame avait une magnifique robe de soie et de splendides solitaires aux oreilles. Je lui répondis d'attendre ma réponse pendant quelques semaines encore, lui promettant de lui écrire dès le commencement de septembre, afin qu'elle eût le temps de préparer les affaires de son fils pour la rentrée.

« Oh! ce n'est pas cela! me dit-elle, je voudrais bien le savoir tout de suite. — Mais pourquoi donc ? — C'est que je lui ai promis, me dit-elle en minaudant, de lui acheter une bicyclette s'il avait la bourse et alors il aurait pu s'en servir dès le mois d'août.— Permettez, madame, lui dis-je ; pour que votre enfant ne se blesse pas, il faut lui acheter une bonne machine; mais cela coûte cher ; avec le prix du joujou et celui de vos solitaires, vous pourrez aisément payer le prix de sa pension jusqu'à la fin de ses études. Vous pouvez compter qu'il n'aura pas de bourse. »

Un autre me demandait une bourse parce qu'il avait loué une maison de campagne et qu'il en solderait ainsi la moitié du loyer.

M. le Président. Vous suivez l'ordre du concours, sauf à écarter ceux dont la situation de fortune ne justifie pas une bourse.

M. Clairin. Il n'y a que les instituteurs et les professeurs qui aient un avantage à ce point de vue. Leurs enfants subissent le concours, mais il suffit qu'ils soient classés pour être admis de droit.

M. le Président. Et alors vous éliminez en cours d'études? Qui prononce ces éliminations? Est-ce le directeur ou une commission du Conseil municipal?

M. Clairin. C'est une commission de professeurs dont je suis président.

M. Levraud. C'est le Conseil municipal qui prononce.

M. Clairin. Il prononce en fin de compte; mais jamais aucun collègue n'a contredit à ce que nous avions décidé.

M. le Président. Appliquez-vous le même système à Rollin pour vos boursiers?

M. Clairin. J'ai demandé à monsieur le recteur de vouloir bien nous donner les notes de nos boursiers dans les différents lycées et il me les a refusées. Je me suis même plaint que quelques-uns de nos boursiers de la Ville, dans nos lycées, ne travaillaient pas suffisamment et de voir dépenser ainsi inutilement les deniers de la Ville : les notes ne nous en ont pas moins été refusées; on nous a dit que leur communication était illégale.

M. le Président. Le mot est peut-être bien gros.

M. Clairin. Il paraît que non; les communes sont obligées de payer les bourses et n'ont pas à s'occuper de ce que font les élèves.

M. le Président. Chaque année, chez nous, au Conseil général, on rend compte des notes obtenues par les boursiers départementaux.

M. Clairin. Je l'ai demandé, on me l'a refusé et j'ai été obligé de m'incliner.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur Clairin, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. WEILL

Directeur du collège Chaptal.

M. le Président. Monsieur Weill, vous êtes directeur du collège Chaptal?

M. Weill. Oui, monsieur le Président, et avant d'être directeur j'y ai été dix-neuf ans professeur.

Je voudrais vous parler surtout de la question technique de l'enseignement secondaire et principalement des sanctions du baccalauréat moderne.

Vous savez que nous cherchons à obtenir l'équivalence complète pour le baccalauréat moderne au point de vue du droit et de la médecine parce que nous estimons qu'avec un an ou six mois d'étymologies latines les élèves de moderne pourront apprendre ce qui est nécessaire aux études de droit et de médecine. Il me semble donc qu'à ce point de vue l'égalité pourrait être obtenue.

La grande objection est la suivante : Si on peut faire du droit et de la médecine en passant par l'enseignement moderne, l'enseignement classique se videra, parce que chacun, estimant l'enseignement moderne plus facile, prendra cette voie.

Cette objection me paraît en effet assez sérieuse, mais on peut d'abord répondre qu'il y aura toujours une clientèle classique.

Nous demanderions que les professeurs de l'enseignement moderne fussent toujours pris parmi les licenciés ou les agrégés des lettres, c'est-à-dire que l'enseignement moderne ne pût être donné que par des gens ayant fait des études classiques ; à Chaptal, ils sont presque tous licenciés ès lettres ou agrégés de philosophie ou d'histoire. Nous reconnaissons en effet que la valeur éducatrice du latin et du grec est très supérieure à celle de l'enseignement moderne et je puis citer un exemple : chaque fois que j'ai eu en mathématiques spéciales des élèves bacheliers ès lettres, ils ne savaient rien en mathématiques au début, mais au bout de quelques mois ils apprenaient plus vite que les autres.

M. le Président. Si vous êtes convaincu que le latin et le grec ont une vertu éducatrice supérieure à celles des langues modernes, pourquoi pousseriez-vous vers cette dernière forme d'enseignement ?

M. Weill. C'est que l'enseignement moderne peut ouvrir toute espèce de carrières ; il donne plus de résultats au point de vue général que l'enseignement classique. Je ne parle pas des carrières de l'État ; mais, par exemple, vous apprenez deux langues vivantes, de la comptabilité, des notions de commerce et d'industrie. Il y a donc un certain avantage, au point de vue de la masse du pays, à ce que beaucoup fassent de l'enseignement moderne.

M. le Président. Sous le nom d'enseignement moderne on comprend des choses très différentes : l'ancien enseignement spécial de trois ou quatre ans, qui convient en effet à la majorité, et une forme de culture plus haute qui mènerait aux carrières libérales.

M. Weill. Il me semble justement que la culture élevée demandée à l'enseignement moderne ne répond pas à son but. C'est précisément pour cela que je dis qu'il faut avoir deux enseignements différents : le moderne qui doit être une culture pratique, et, à côté de cela, le classique, pour ouvrir l'esprit. Dans l'enseignement classique, vous auriez toujours la clientèle de tous les professeurs, qui feraient forcément du latin et du grec.

M. le Président. Je ne comprends pas alors que vous insistiez pour obtenir l'entrée du droit et de la médecine.

M. Weill. C'est parce que je ne trouve pas nécessaire d'avoir une culture très supérieure pour faire du droit et de la médecine. Pourquoi fermer deux carrières aussi considérables à l'enseignement moderne ? Vous découragerez beaucoup de jeunes gens. En somme, faire du moderne, c'est s'armer plus efficacement pour l'existence qu'en faisant du classique. Si vous empêchez les élèves de moderne de faire du droit et de la médecine, beaucoup de jeunes gens n'oseront pas embrasser cet enseignement parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils feront plus tard.

M. Marc Sauzet. Quel mal y aurait-il à cela, puisque l'enseignement classique est meilleur ?

M. Weill. C'est que la masse du pays doit être armée pour la lutte. A l'étranger il y a très peu d'enfants qui font des études classiques ; je ne dis pas en Allemagne, mais regardez l'Angleterre qui joue un rôle si considérable dans le monde. En Angleterre, quand vous avez un enfant de onze ou douze ans que vous ne destinez à aucune carrière *a priori*, vous lui faites apprendre les langues vivantes, des notions de commerce, un peu d'histoire et de géographie, et vous le lancez dans la vie. Pourquoi ne ferions-nous pas de même ?

C'est une erreur de vouloir absolument que les fils du peuple ou de la bourgeoisie fassent du classique. Quand vous voyez un élève de six ou sept ans, intelligent, vous demandez aux parents : « Que voulez-vous en faire ? — Nous le destinons à l'École polytechnique. » C'est ridicule ; tâchez de l'armer pour la lutte pour la vie et, si vous lui découvrez des aptitudes, vous en tirerez parti plus tard

L'objection est la suivante : A quel âge commencerez-vous ? C'est une question très délicate, parce que vous engagez un enfant dans une voie où on ne peut plus l'aiguiller d'un autre côté, et je suis très embarrassé pour dire à quel moment il conviendrait de commencer.

On pourrait répondre : « Faire des études communes jusqu'à treize ou quatorze ans et, à partir de quatorze ans, aiguiller dans un sens ou dans l'autre ; à cet âge on peut déjà voir les aptitudes. Actuellement, on commence à onze ou douze ans à s'engager dans une voie, et quelquefois on le regrette. »

J'estime que beaucoup de ceux qui font du latin et du grec ne sont pas faits pour en faire ;

il n'y aurait que le tiers ou le quart de ceux qui en font actuellement que ce serait suffisant, et ils le feraient mieux. Il y a beaucoup de non-valeurs du baccalauréat classique; avec la même quantité d'efforts, ceux-là auraient fait quelque chose dans l'enseignement moderne et pourraient tirer un meilleur parti de leurs études.

Par conséquent, on devrait arriver au résultat suivant : obtenir un nombre beaucoup moins considérable de jeunes gens faisant du classique et beaucoup plus faisant du moderne. Ce serait l'intérêt général du pays. Et en dehors des professeurs, qui devraient tous passer par le classique, vous auriez toujours un certain nombre de jeunes gens se destinant au droit et aux Écoles, à la médecine et qui aimeraient mieux faire du latin et du grec.

Par conséquent, l'objection ne me paraît pas sérieuse ; vous aurez moins de jeunes gens faisant du classique; ce n'est pas un mal, à mon sens, parce que la plupart de ceux qui en font n'y entendent rien du tout; et cependant j'estime, malgré l'opinion de beaucoup de personnes, que la valeur éducative de l'anglais et de l'allemand, pour nous autres Français, est absolument inférieure à la valeur éducative des langues mortes.

Au point de vue utilitaire, il vaut mieux savoir de l'allemand et de l'anglais; mais au point de vue du développement intellectuel, du sens de l'idéal, de l'agrément intellectuel que la vie peut donner, le latin et le grec sont supérieurs.

M. le Président. Vous avez à Chaptal des jeunes gens qui font des études primaires supérieures et les autres font des études modernes?

M. Weill. Chez nous, en somme, le primaire supérieur est fondu dans le moderne.

M. le Président. Est-ce que tous les jeunes gens suivent les mêmes études? C'est l'enseignement primaire supérieur fondu avec le moderne et un peu développé; ce n'est pas tout à fait le programme de Turgot?

M. Weill. En somme, c'est le moderne.

M. le Président. Et les élèves qui partent au bout de trois ans?

M. Weill. Ils ont un bagage suffisant. Il n'y a qu'un point, l'enseignement de l'histoire, parce qu'ils apprennent l'histoire de France jusqu'à 1270; il est absurde d'apprendre l'histoire de France depuis Pharamond jusqu'à la mort de saint Louis et d'ignorer la suite. C'est une petite réforme de détail.

M. le Président. Ils ne savent pas non plus de comptabilité?

M. Weill. C'est encore une chose à voir, parce qu'ils ne font de la comptabilité que plus tard. Nous ne faisons de l'enseignement commercial qu'à partir de ce moment-là.

M. le Président. Vous avez une section commerciale?

M. Weill. Oui, nous avons une quatrième, une cinquième et une sixième commerciales. Il y a un cycle complet d'études au sortir duquel les élèves peuvent entrer dans le commerce ou dans des écoles de commerce.

M. le Président. Votre seconde moderne est-elle nombreuse?

M. Weill. Oui, et, après la seconde, les élèves vont en mathématiques élémentaires et spéciales pour se préparer à Saint-Cyr, à l'École centrale et à l'École polytechnique.

M. le Président. Les lettres doivent être désertées?

M. Weill. Non, on aime les lettres; on dit: Les lettres ne conduisent à rien, — et malgré cela les élèves y vont, et nous en avons quelques-uns d'excellents que nous envoyons dans les lycées; ils font du latin et de l'enseignement classique à partir de seize ans et ils y réussissent très bien. L'année dernière nous avons eu cinq bacheliers ès lettres qui n'ont fait qu'une année de latin, et c'est la troisième année que nous obtenons de pareils résultats.

M. le Président. Vous croyez qu'on pourrait commencer l'étude des langues anciennes vers quatorze ou quinze ans?

M. Weill. Je n'hésite pas à dire : oui!

M. le Président. Et vous croyez qu'on obtiendrait de bons résultats?

M. Weill. Certainement! Quand on explique des textes latins et grecs à des enfants de quinze ans, ils en profitent mieux que des enfants de douze ans.

M. le Président. Ils ne se rebuteront pas à apprendre les déclinaisons?

M. Weill. Pourquoi? La mémoire est encore très fraîche à cet âge; elle est fraîche jusqu'à vingt-cinq ans et elle absorbe n'importe quoi. Pour le droit, croyez-vous qu'il ne faille pas de mémoire? J'ai entendu dire qu'il en fallait beaucoup.

Je ne verrais aucune difficulté à faire ap-

prendre les déclinaisons latines et grecques à des enfants de quatorze ou quinze ans.

M. le Président. Cela ferait disparaître l'incertitude cruelle dont vous parliez tout à l'heure.

M. Weill. Parfaitement! Et la bifurcation entre les sciences et les lettres se ferait aussi à ce moment; je ne vois pas de difficulté sérieuse.

Ceci est très controversé, je le sais; il y a des professeurs de latin et de grec qui disent : « Ce n'est pas possible; si vous n'enseignez pas le latin de très bonne heure, cette gymnastique intellectuelle particulière, l'enfant de quatorze ou quinze ans n'en voudra pas ou l'acceptera très difficilement. »

Si vous pouviez arriver à faire cette bifurcation à l'âge de quatorze ans, ce serait parfait parce qu'à cet âge les aptitudes de l'enfant se dégagent très bien. J'ai un enfant qui a douze ans et demi, je sais très bien ce qu'il peut faire; il est parfaitement disposé pour les sciences — pas pour les mathématiques — mais pour la physique, la chimie, l'histoire naturelle; je ne l'ai jamais comprimé en rien. Il faut laisser l'enfant se développer tout seul; vous le suivez et vous voyez ses aptitudes se manifester d'elles-mêmes. Il me semble qu'à l'âge de quatorze ans on peut parfaitement dire : Celui-là n'est pas fait pour faire du latin, mais il peut faire de l'allemand ou de l'anglais. Quel mal y aurait-il à ce que tout le monde fît au moins une langue vivante jusqu'à quatorze ans? Deux langues vivantes, c'est trop pour le moderne.

M. le Président. Et les petits élèves de l'enseignement classique auxquels on demande du latin, du grec et une langue vivante : trois langues!

M. Weill. On leur demande trop et ils ne savent pas grand'chose. Il ne faut faire faire du classique qu'à ceux qui sont très bien doués.

M. le Président. Mais quand même le classique pourrait être commencé tard, cela n'empêcherait pas de garder le programme du moderne, auquel vous ouvririez toutes les carrières?

M. Weill. Absolument, parce que je ne vois pas de raison pour fermer certaines carrières à l'enseignement moderne. Vous rebutez beaucoup d'enfants et vous les forcez à faire du classique pour lequel ils ne sont pas faits.

M. le Président. Vous ne craignez pas que le mot d'enseignement moderne n'arrive à couvrir un enseignement primaire supérieur même assez faible?

M. Weill. Le baccalauréat moderne n'est pas facile: dans les commencements il était presque insurmontable, c'était presque une licence. Aujourd'hui il est difficile; ceux qui font du classique disent: Il n'y a que les crétins qui vont dans le moderne. C'est une erreur.

Du reste, le niveau des examens dépend de ceux qui les font passer.

M. le Président. Il dépend encore plus de ceux qui les subissent. (*Sourires.*)

M. Weill. Est-il nécessaire d'avoir tant de bacheliers tous les ans? J'aimerais infiniment mieux voir diminuer le nombre des candidats aux diverses écoles.

J'ai été pendant dix-neuf ans professeur, et je préparais à l'École polytechnique; tous les ans le nombre des candidats diminuait, j'en étais enchanté; il n'y a pas besoin d'avoir tant d'élèves se préparant à l'École polytechnique et dont beaucoup sont refusés; quand on dit que les programmes d'admission aux écoles sont trop chargés, j'en suis très content, parce que cela rebute les non-valeurs. J'ai eu beaucoup d'élèves et j'en ai fait recevoir un grand nombre; c'étaient des élèves intelligents, qui avaient de l'étoffe pour arriver et ils arrivaient tous; je n'ai presque pas vu d'élèves de valeur qui aient échoué.

M. Marc Sauzet. Vous dites que le baccalauréat moderne est aussi difficile que le classique; comment expliqueriez-vous alors le fait que nous constatons presque partout, que des établissements qui étaient des établissements d'enseignement primaire sont arrivés à préparer au baccalauréat moderne avec beaucoup de succès ?

M. Weill. Parce que c'était plus dans leurs moyens. Le classique exige un outillage absolument différent, tandis que le moderne est la suite du primaire; on y demande du français, des sciences, des langues vivantes. Il est plus facile de le préparer comme continuation du primaire, mais par lui-même c'est un examen sérieux.

En fait j'aimerais mieux qu'il y eût moins de bacheliers et de candidats aux différentes écoles.

M. le Président. Il y en aura un peu plus

si vous ouvrez le droit et la médecine au baccalauréat moderne.

M. Weill. Rendez les examens difficiles. Je sais qu'il y a des objections à faire ; du reste, si la question était facile, vous ne vous en préoccuperiez pas.

M. le Président. Vous êtes partisan de l'institution des directeurs d'études ?

M. Weill. Oui, et, à ce point de vue, les maîtres répétiteurs n'existent pas dans les lycées en tant que répétiteurs, et la supériorité de l'enseignement congréganiste, puisqu'il faut en parler, c'est précisément l'existence de ces maîtres permanents ; j'ai donné des leçons dans un établissement dirigé par des prêtres, et là je voyais ces prêtres, en dehors des heures de classe, servir de répétiteurs permanents, donner à leurs élèves en étude toutes les explications dont ils avaient besoin et jouer ensuite avec eux en récréation.

M. le Président. Vous croyez que ce système pourrait être généralisé dans les lycées, que les professeurs pourraient prendre ces habitudes ?

M. Weill. Pourquoi pas ?

M. le Président. Et il n'y a pas de susceptibilité de la part des professeurs qui ne sont pas directeurs d'études à être ainsi contrôlés ?

M. Weill. Ils s'entendent très bien avec les autres ; il n'y a pas de difficultés. Mais c'est encore une question de budget ; cependant, avec quelques centaines de mille francs, vous arriveriez à établir cette organisation pour toute la France et vous pourriez avoir des répétiteurs dont l'unique soin ne serait pas de faire rester les enfants tranquilles et d'éviter les affaires et les ennuis.

M. le Président. Vous avez néanmoins des surveillants.

M. Weill. Nous avons des maîtres d'études ; mais ce sont de véritables maîtres d'études. Ils ne sont pas meilleurs qu'ailleurs, parce qu'ils sont recrutés de la même manière ; ils se considèrent comme déclassés ; ils ont une ou deux licences et ils ne voient pas d'avenir. Ils s'ennuient dans leur situation. Ils ne demandent qu'à en sortir le plus vite possible et ils n'y apportent aucun zèle.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas prendre ces maîtres répétiteurs dans l'enseignement primaire ?

M. Weill. Alors, ils ne rempliraient pas tout à fait le rôle qu'on leur demande de remplir, parce que, pris dans l'enseignement primaire, ils ne seraient pas aptes à aider les élèves dans leurs devoirs. En fait, maintenant, ils ne les aident pas, parce que cela les ennuie.

M. le Président. Alors votre objection n'est pas très forte.

M. Weill. C'est une question difficile. On a proposé d'avoir des maîtres répétiteurs qui fussent aspirants professeurs, c'est-à-dire qu'un professeur ne pût devenir professeur qu'après avoir été maître répétiteur pendant quelque temps ; mais les professeurs considéreraient cette situation comme au-dessous d'eux.

Cela existe dans l'enseignement religieux et manque dans celui de l'État. Les ecclésiastiques ont des répétiteurs permanents, et voilà pourquoi tant de familles préfèrent mettre leurs enfants dans des établissements religieux ; c'est la véritable raison.

M. le Président. Vous avez des professeurs de l'enseignement secondaire à Chaptal ?

M. Weill. Oui, ils sont désignés par le ministre, sur la présentation du Comité.

M. le Président. Et si ces professeurs montrent de la fatigue ou de l'inexpérience, avez-vous le moyen de les restituer au grand courant ?

M. Weill. Le cas ne s'est pas encore présenté, car ils sont en nombre très restreint. Il est toujours difficile quand un professeur est à Paris, par exemple, de le renvoyer en province ; nous avons en ce moment chez nous des professeurs venus de province qui font très bien notre affaire. Si le cas se présentait, je ne sais pas ce que nous pourrions faire

M. le Président. J'ai vu que le nombre des internes avait diminué dans une proportion considérable à Chaptal ; est-ce un fait qui se produit continuellemeut ?

M. Weill. Il se produit tous les ans ; nous n'avons que 120 internes ; nous en avions 600 il y a quinze ans. C'est un changement dans les mœurs.

M. le Président. Changement que vous considérez, vous, comme heureux ?

M. Weill. Oui, je suis absolument opposé à l'internat. Les externes travaillent aussi bien que les internes, et l'internat est déplorable au point de vue des mœurs et de l'éducation. Mais je reconnais qu'en province il est très difficile de ne pas avoir d'internes, et c'est là

que le proviseur devrait jouer un rôle considérable.

En somme, votre enquête porte surtout sur l'enseignement secondaire en province; à Paris, il marche bien, les lycées sont tous bons; vous avez une sélection de professeurs, de directeurs d'établissements. C'est la province qui est la grosse affaire; dans la plupart des villes, vous avez un établissement de l'État et une concurrence religieuse, et c'est très fréquemment la concurrence qui absorbe la plus grosse part.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser à M. Weill?

Nous vous remercions, monsieur le directeur, de votre déposition.

Déposition de M. HOUYVET

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur le premier président, d'être venu de Caen pour déposer devant la Commission.

Vous êtes premier président honoraire; vous avez été notre collègue, nous ne l'oublions pas; vous vous êtes beaucoup occupé de cette question de l'enseignement classique, vous vous êtes constitué l'adversaire du grec et du latin?

M. Houyvet. Pas tout à fait.

M. le Président. Vous avez publié tout récemment un livre intitulé : « Le grec, le latin et l'enseignement secondaire moderne ».

Vous pensez, contrairement à beaucoup de vos collègues, que les études juridiques n'ont pas pour préliminaire nécessaire l'enseignement classique.

Vous pouvez vous expliquer.

M Houyvet. Je n'ai pas autre chose à vous dire que ce qui est dans mon livre.

Voici ce que je disais :

« Je me propose de remplir, autant que possible, le rôle de rapporteur sur la grande enquête qui a eu lieu, de réunir des documents décisifs et de mettre chacun à même de répondre à ces deux questions :

« 1° (Une question de pure théorie.) Si l'enseignement des langues mortes, latin et grec, utile autrefois, a conservé cette utilité en tout ou en partie, s'il répond aux besoins de notre société actuelle, et s'il n'est pas nécessaire, soit de l'abandonner complètement, soit au moins d'encourager à côté un nouvel enseignement plus approprié aux exigences du temps où nous vivons.

« 2° (Une question de fait qui est la vraie question.) Si l'enseignement des langues morte *tel qu'il existe aujourd'hui*, n'est pas complètement inutile et même dangereux, et s'il n'est pas de la plus impérieuse nécessité de lui substituer, ou au moins de lui juxtaposer un enseignement utile. »

M. le Président. C'est un acte d'accusation.

M. Houyvet. Je tiens à déclarer que je ne suis pas un ennemi des langues mortes et des littératures anciennes, et je souscris volontiers à l'éloge qu'en font leurs partisans les plus zélés. Comme les vieux magistrats, je lis encore quelquefois mon Horace.

Je réunis depuis trente ans les témoignages et les renseignements pour montrer ce qu'est l'enseignement classique; j'ai montré que cet enseignement, *tel qu'il est donné*, fait des déclassés, des propres à rien, qu'il n'est pas à la hauteur des besoins de l'époque; qu'il nous faut des industriels, des agriculteurs, des colonisateurs, des gens qui sachent autre chose qu'ânonner quelques mots de latin et de grec.

D'après les témoignages les plus autorisés, j'ai fait voir le triste état actuel. Vous avez lu la conférence de M. Lemaître, vous avez entendu les doléances des examinateurs et de plusieurs autres; vous savez comme ils ont traité les bacheliers, des monstres d'ignorance.

M. le Président. Dans quelques années, on en dira autant des bacheliers modernes (*Sourires*).

M. Houyvet. Non, car en définitive ils sauront quelque chose d'utile et de pratique.

Aujourd'hui on ne sait plus de latin; nos pères lisaient couramment les auteurs latins, je les lis encore un peu; nos enfants n'en savent presque plus.

M. le Président. Vous voulez être le dernier (*Sourires*).

M. Houyvet. La décadence s'accentue tous les jours. Vous avez tué le latin en supprimant les vers latins, le *conciones*, le discours latin.

Aujourd'hui, il s'agit, d'après M. Fouillée, de supprimer le thème et de laisser la liberté complète des solécismes ; le latin qui prend dix heures par semaine n'en aurait plus que quatre ou cinq. C'est le réduire complètement à rien.

J'ai beaucoup insisté dans mon livre sur l'égalité de sanctions entre les deux enseignements ; cela me paraît juste et raisonnable. Il est inouï de donner la prépondérance à un enseignement de langues mortes, de choses passées, sur un enseignement de langues vivantes qui correspond aux besoins de l'époque, qui a les mêmes classes, les mêmes professeurs, les mêmes grades ; c'est une injustice flagrante. Tout le monde le reconnaît. Les membres les plus éminents de l'Université sont unanimes à cet égard.

M. le Président. Nous en avons entendu beaucoup en sens inverse.

M. Houyvet. J'en connais de très éminents qui sont de cet avis. M. Jules Lemaître n'est pas le premier venu, ni M. Berthelot, ni M. Bourgeois, etc. Il y en a beaucoup d'autres. Je puis vous en citer que vous ne connaissiez peut-être pas.

Il y a dix ans, en 1890, il s'est fondé une Société nationale pour la réforme de l'enseignement moderne. Elle avait pour président M. Berger, directeur général de l'Exposition ; pour vice-présidents : MM. Gaufrès, Paschal Grousset, Frédéric Passy, de l'Institut. J'ignore pourquoi cette société n'a pas vécu. Je me suis empressé d'en faire partie et lui écrivis une lettre d'adhésion qui fut reproduite par toute la presse.

J'avais, dès cette époque, une idée que j'ai conservée, qui me paraît décisive : ne demander qu'une chose, ne pas s'égarer dans les détails, réclamer uniquement l'égalité de sanction. A mon avis tout est là. Beaucoup de personnes et de publicistes furent de cet avis.

M. André Balz écrivait, le 30 mars 1891, dans le *XIX*e *Siècle* : « La crise reste et restera ouverte tant qu'on reculera devant l'unique solution de toutes ces querelles. Le premier président de la cour de Caen nous la fournissait cependant, il y a quelques mois, dans un projet de loi qui ne comprenait qu'un article : « La connaissance des langues « anciennes n'est exigée pour aucune fonction « publique et l'exercice d'aucune profession.»

« Le vrai débat est là, et non ailleurs ; il y a dans ces deux lignes plus de sagesse et de sens pratique qu'on n'en dépensera pendant huit jours au Conseil supérieur de l'instruction publique. »

Beaucoup de personnes émirent la même opinion.

Vous rencontrez contre cet enseignement moderne la coalition de tous les classiques. Je lisais récemment dans un livre de M. Renan : « Il n'y a pas de gens qu'il soit plus difficile de faire changer d'avis que les pédagogues; ils tiennent à une idée, il n'y a pas moyen de les en faire revenir. Ce sont des gens de parti pris hostiles. »

Il y a à Caen un homme éminent, M. Zévort, recteur de l'académie. Il parlait en ces termes de l'enseignement spécial qui a précédé l'enseignement moderne :

« A part des exceptions très peu nombreuses, recteurs, inspecteurs d'académie, proviseurs et principaux ne virent, dans l'enseignement nouveau, qu'un intrus, une superfétation plutôt tolérée à regret que franchement acceptée. Les professeurs firent également défaut au ministre réformateur; la situation des maîtres des cours spéciaux, un peu améliorée au point de vue matériel, continua d'être amoindrie au point de vue moral, inférieure à celle de leurs collègues de l'enseignement classique. Que si ces derniers, pour compléter le total des heures qu'ils devaient à l'État, étaient envoyés dans des classes d'enseignement spécial, leur présence y était plus nuisible qu'utile, tant ils mettaient de mauvaise grâce à s'acquitter de leur tâche, qu'ils considéraient comme la plus humiliante corvée. »

La même chose se produit actuellement pour l'enseignement moderne. On lui fait la même guerre. On veut lui rendre toute concurrence impossible.

On a voulu tenter un essai loyal, mais on a fait l'essai le plus déloyal. Tant que vous refuserez l'égalité de sanction, il n'y aura rien de fait. J'ai répété ce que je disais il y a dix ans avec insistance :

« C'est sur l'égalité de sanction que porte aujourd'hui tout le débat. Tous ceux qui luttent pour l'obtenir doivent s'entendre et ne pas tirer chacun de son côté. L'habitude de la procédure apprend aux gens de loi à conclure en

termes courts et précis ; il nous faut une conclusion de ce genre : « Les diplômes de l'enseignement moderne auront en tout la même valeur et les mêmes avantages. »

Voilà pourquoi j'ai désiré être entendu par vous, c'est une des idées auxquelles je tiens le plus.

« Il est dangereux de demander plus. Chacun des réformateurs a son système ; les uns demandent des réformes à l'enseignement classique, d'autres veulent déjà réformer l'enseignement moderne. Chacun a son programme très long, formulé en plusieurs articles ; je ne prétends pas que quelques-unes de ces réformes ne soient pas sages ; mais on a le plus grand tort de compliquer le débat et de substituer à une formule simple, en deux lignes, qui donnerait une satisfaction complète, une foule de questions plus ou moins contestables que l'on voudra renvoyer d'abord au Conseil supérieur de l'instruction publique et qui donneraient lieu à des polémiques longues et ardentes et nous éloigneraient pendant longtemps du but qu'il importe d'atteindre au plus tôt.

« Le grand public est simpliste : que l'enseignement moderne comporte des réformes et des perfectionnements, cela est possible et même certain. Il n'est rien de parfait. Les réformes viendront naturellement quand elles seront reconnues nécessaires.

« C'est ce qu'a très bien compris et expliqué M. Jules Legrand, dans son excellent discours du 24 novembre 1897 à la Chambre des Députés. Il a expliqué l'arrêt que fait subir à l'enseignement moderne cette injustice qui lui ferme la porte de certaines carrières, et il a réclamé comme conclusion, en deux lignes, sans se jeter dans des détails : une parité de traitement entre les bacheliers de l'enseignement moderne et les bacheliers de l'enseignement classique. »

M. Leveillé, professeur à la Faculté de Droit de Paris, ne demande que l'égalité de sanction.

Vous savez pourquoi la proposition de M. Legrand, qui se réduisait à deux lignes, n'a pas été acceptée. Le ministre escamota la question. Il dit à M. Legrand : Vous avez parfaitement raison, c'est très juste, et je vais soumettre la question au Conseil supérieur de l'instruction publique pour vous donner satisfaction. Sur cette promesse du ministre, plusieurs députés n'insistèrent pas, et la proposition de M. Legrand fut repoussée à quatre voix de majorité. La promesse n'a pas été tenue, car on ne s'en est jamais occupé au Conseil supérieur.

Si vous accordez cette égalité, vous donnez satisfaction complète aux réclamations les plus justes ; vous mettez le père de famille à même de décider s'il doit donner à son enfant l'instruction classique ou l'instruction moderne, tandis que, ignorant la vocation de l'enfant, il est actuellement contraint de choisir l'enseignement qui a tous les avantages et conduit à tout.

M. le Président. Parmi vos collègues des corps judiciaires, y a-t-il beaucoup de partisans de cette idée ?

M. Houyvet. Beaucoup. Tous à peu près. Mais voici ce sur quoi j'insiste. Quand Frary a fait son beau livre, il a dit : Je n'en verrai pas le succès. Moi aussi je mourrai avant. Mais, si vous vouliez faire une loi en deux lignes et accorder l'égalité de sanction, vous l'auriez dans un mois.

M. le Président. Nous tâcherons de vous faire attendre pour prolonger votre verte vieillesse.

M. Houyvet. Il vous est bien difficile de faire des réformes de programmes dans l'enseignement classique et dans l'enseignement moderne, et de traiter la grosse question du baccalauréat. Si vous voulez faire ce que je demande, vous laisserez les parents libres de choisir, et beaucoup choisiront l'enseignement moderne utile et pratique. Si vous voulez en outre réformer les programmes, vous n'en verrez jamais la fin. Voyez ce qu'on disait déjà en 1890 : c'est l'unique question.

M. le Président. Vous simplifiez beaucoup les questions.

M. Houyvet. Oui. Voilà où je voudrais pouvoir amener les idées. Je voudrais une solution prompte. S'occuper du baccalauréat est un grand danger.

M. le Président. Voulez-vous nous dire votre sentiment à cet égard ?

M. Houyvet. Mon sentiment est que cela ne signifie rien. S'il donne de mauvais résultats, c'est parce que l'enseignement est mauvais.

Ayez un bon enseignement, vous aurez de bons examens. Tel qu'est actuellement l'enseignement classique, il ne peut donner de résultats aux examens; je vous ai montré dans

mon livre ce qu'il est. Il faudrait toujours remplacer l'examen actuel par quelque chose. Le remplacerez-vous par un certificat délivré par les professeurs de la maison, qui seront accessibles à toutes les recommandations? Les professeurs des facultés sont honnêtes, mais vous ne savez pas de quelles sollicitations ils sont entourés; il leur faut une grande fermeté. Ce sont encore les meilleurs juges.

Il faut un examen, n'importe lequel. Vous ne pouvez pas admettre les candidats aux fonctions publiques, au droit, à la médecine sans avoir quelques garanties. Changez le nom qui déplaît, et faites sous un autre nom un examen sérieux.

Cela suffira. L'examen actuel a beaucoup d'inconvénients ; il est aléatoire : en un quart d'heure on passe un examen ; le jeune homme peut tomber sur des questions qu'il ne sait pas ; j'ai vu refuser des candidats très capables. Mais on peut prolonger l'examen et surtout multiplier les compositions écrites; les résultats seront ainsi meilleurs.

Je maintiendrais comme juges les professeurs de facultés. Vous ne trouverez pas mieux.

Ils sont instruits et honnêtes. Leur traitement des droits d'examen a été augmenté. Si vous leur enlevez la fonction d'examinateur, réduirez-vous leur traitement ?

Et vous serez obligés de la confier à des professeurs de collège qu'il faudra payer.

M. le Président. Vous suivez les cours de la Faculté?

M. Houyvet. Je fréquente les professeurs ; je suis en relations constantes avec eux.

Encore une fois, si vous voulez faire quelque chose d'utile, il faut d'abord arriver à l'égalité de sanction ; le reste viendra ensuite.

Voulez-vous que je vous cite quelques témoignages?

J'en ai déjà cité un grand nombre dans mon livre.

Depuis sa publication j'ai reçu l'approbation des personnes qui occupent les situations les plus élevées.

Voici une lettre de M. Coutant, inspecteur général de l'Instruction publique:

« J'ai surtout aujourd'hui à vous adresser de bien sincères remerciements et c'est avec le plus vif intérêt, je vous prie de ne pas voir là un compliment banal, que j'ai lu votre livre bourré de documents et tout rempli d'idées, que vous avez bien voulu me faire parvenir. Il y a beau jour que je considère la question qui vous préoccupe comme une question vitale pour le pays. C'est la vérité... Abordée à différentes reprises, presque toujours d'une façon vague, la voici pour la première fois traitée et mise au point... »

Je pourrais mettre sous vos yeux beaucoup d'autres adhésions.

Je ne regretterai pas ce voyage et j'en serai heureux si je puis voir l'égalité de sanction admise. Or vous l'aurez quand vous voudrez.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur le premier président, de votre déposition.

Séance du samedi 11 *mars* 1899

Présidence de M. RIBOT

Déposition de M. l'abbé GIRODON

M. le Président. Monsieur l'abbé Girodon, vous êtes, si je ne me trompe, le fondateur de l'école Fénelon. Pouvez-vous nous dire quel est le caractère de cette école? Elle envoie, je crois, ses élèves au lycée Condorcet?

M. Girodon. Oui, et quelques-uns aussi à Chaptal. Nous envoyons des élèves à Chaptal seulement pour y trouver l'enseignement mathématique et une préparation aux Écoles, surtout polytechnique et centrale.

M. le Président. Vous avez des internes?

M. Girodon. Exceptionnellement; par exemple, les élèves qui se préparent aux Écoles du Gouvernement. Pour ceux-là, il est presque impossible d'éviter l'internat. L'externat entraîne trop de dérangements. La lutte étant très vive entre les candidats, il faut prendre tous les moyens de réussir.

M. le Président. Vos élèves sont des demi-pensionnaires?

M. Girodon. Oui, en général; ils viennent le matin et partent le soir.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Girodon. Deux cent soixante-dix.

M. le Président. Vous constatez, cette année, une légère diminution, je crois?

M. Girodon. Non. C'est toujours à peu près le même chiffre, depuis bien des années.

M. le Président. Vos prix de demi-pension sont naturellement supérieurs à ceux de l'État?

M. Girodon. Ils sont considérables. C'est une nécessité, pour deux raisons : d'abord, rien ne coûte cher comme de fonder un collège. Je croirais volontiers qu'un hôpital coûte moins. Je m'en aperçois depuis un certain temps, car j'ai fondé plusieurs collèges déjà. On ne se figure pas, à moins d'y avoir passé, les dépenses vraiment énormes qu'exigent ces fondations.

La seconde raison pour maintenir l'élévation des prix, c'est que les familles y tiennent.

M. le Président. Elles y tiennent pour que la clientèle soit restreinte?

M. Girodon. Précisément. Je ne voudrais pas dire « choisie »; mais enfin.....

M. le Président. Vous n'avez pas eu de difficultés en ce qui concerne le recrutement de l'école, au moment de sa fondation?

M. Girodon. Aucune. Je vous donne des renseignements sur l'école Fénelon; je pourrais vous donner les mêmes sur l'école Bossuet, de Paris, où j'ai passé quelque temps, les mêmes aussi sur l'école Gerson, à Passy, et sur une autre école semblable, à Lyon, que j'ai quittée depuis quelques années et qui marche très bien.

M. le Président. Vous êtes en concurrence avec l'externat de la rue de Madrid, voisin de votre école?

M. Girodon. Non; ce ne sont pas tout à fait les mêmes élèves.

M. le Président. M. Boissier, secrétaire perpétuel de l'Académie française, nous a dit qu'il était à sa connaissance que, de ce côté, il y avait eu lutte sourde.

M. Girodon. Je ne m'en suis jamais aperçu.

M. le Président. Il paraît qu'on voit mieux du dehors que du dedans. (*Sourires.*)

M. Girodon. M. Boissier peut avoir raison; mais je n'en sais rien.

M. le Président. Il le disait d'ailleurs dans une pensée favorable à votre établissement.

M. Girodon. C'est possible. Je ne m'en suis jamais aperçu. L'école Fénelon et l'externat de la rue de Madrid n'ont pas de rapports ensemble. Les élèves ne passent pas d'une maison à l'autre. Ce sont des courants d'idées différents. (*Sourires.*)

M. le Président. C'est cela!

Voulez-vous nous parler des questions qui peuvent le plus vous intéresser?

M. Girodon. J'ai été un peu embarrassé de l'abondance du questionnaire.

M. le Président. Vous n'êtes pas obligé de le suivre dans son entier.

M. Girodon. Mon point de départ, difficile à admettre peut-être quoiqu'il me paraisse incontestable, c'est que l'enseignement littéraire est un luxe.

Tous les enfants n'y sont pas appelés; tous n'ont pas l'intelligence suffisamment vive; tous n'en ont pas le goût, ni la situation de fortune nécessaire. Non pas que cet enseignement soit plus coûteux; mais, quand un jeune homme a fait de bonnes classes de lettres, à dix-huit ans il n'est propre à rien. Il doit compter qu'il ira assez loin, probablement jusqu'à vingt-cinq ans, avant de trouver moyen de gagner sa vie.

A tous ces points de vue, il semble que l'enseignement littéraire doit être un luxe. Mais le supprimer serait infiniment regrettable. Il y a des jeunes gens capables de recevoir cet enseignement et je crois qu'il serait fâcheux de le leur refuser, fâcheux pour eux et fâcheux pour l'ensemble de la nation. C'est toujours une parure, pour un pays, qu'un certain nombre d'hommes cultivés, ayant des goûts littéraires mieux formés.

Ce qu'on pourrait faire, ce serait de donner à tous les élèves le même commencement d'études jusque vers treize ans, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la cinquième. A partir de là,

on reviendrait au système, qui a été très blâmé et qui a duré cependant longtemps, de la bifurcation. On laisserait l'enseignement littéraire complet, avec le baccalauréat au terme, tel qu'il existe aujourd'hui, pour les élèves ayant les moyens intellectuels et pécuniaires de suivre cet enseignement. Aux autres, on peut donner un enseignement beaucoup plus positif et plus immédiatement utile. Cependant dans cet enseignement je voudrais conserver le latin : les familles y tiennent beaucoup plus qu'on ne croit, tellement qu'on appelle encore, j'hésite à le dire, l'enseignement moderne « l'enseignement des épiciers ». L'opinion courante inflige à l'enseignement moderne un caractère de déchéance, d'amoindrissement qu'il vaudrait mieux éviter pour beaucoup d'enfants qui ne sont pas faits pour les études littéraires véritables et qui cependant mériteraient de ne pas être mis dans la catégorie des épiciers. Les enfants eux-mêmes tiennent au latin pour une raison qui est un enfantillage, mais d'une influence réelle lorsqu'ils commencent leurs études : c'est que les filles n'en font pas. Pour un garçon de dix ans, apprendre le latin, c'est comme s'il mettait sa première culotte. Ils sont fiers quand ils rentrent à la maison : leurs sœurs ne savent pas le latin, ne le sauront jamais ; elles apprennent la physique, la chimie, la littérature ; elles en sauront autant que leurs frères et leurs maris : mais elles n'ont pas appris le latin et les garçons ont le sentiment de cette supériorité.

Si donc on veut avoir un enseignement, autre que l'enseignement classique complet, qui réunisse la grande majorité des enfants de France, il y faut garder le latin.

Mais il y a bien des latins. Ceux qui ont fait du latin savent que c'est là un terme très vague. Je n'engagerai donc pas à apprendre le latin jusqu'à pouvoir traduire Sénèque, ni Tacite, ni même Horace, car Horace est difficile ; mais Virgile, — au moins dans l'*Énéide* — Salluste, Tite-Live, les discours et les opuscules de Cicéron ; enfin on irait jusqu'au latin facile, celui qu'on faisait autrefois pour le baccalauréat ès sciences. On pourrait fortifier en même temps beaucoup l'étude des langues vivantes et des sciences naturelles. C'est, je crois, la grande masse des enfants qui profiterait de cet enseignement. On les amènerait ainsi jusqu'à dix-huit ans, sans carrière entre les mains, mais capables d'en choisir une, avec des connaissances positives comme les langues vivantes, les sciences physiques, l'histoire et la géographie.

Quant aux autres, il faudrait, je crois, leur conserver le grec sans lequel il n'y a pas de véritable culture littéraire complète, et sans rien changer au programme actuel : on peut le conserver en bloc tel qu'il est. Forcément, les épreuves du baccalauréat deviendront plus difficiles ; le niveau s'élèvera parce que les jeunes gens qui se présenteront à l'examen auront été choisis d'avance. Je ne demanderai qu'une mesure nouvelle au sujet du baccalauréat : c'est que la limite d'âge soit fixée par la loi. Actuellement, les jeunes gens ne peuvent pas se présenter à la première partie du baccalauréat avant seize ans révolus ; en pratique, toutes les fois qu'un malheureux rhétoricien arrive à la fin de la classe à quinze ans, il demande la dispense et l'obtient. Le résultat, c'est que les parents qui veulent que leur fils ait terminé ses études le plus tôt possible lui font faire les classes à un âge où il est encore incapable de comprendre ce qu'on lui explique : on met Andromaque et le Cid dans les mains d'enfants de treize ans ! Il m'est arrivé souvent de dire aux parents : Comment voulez-vous que votre fils comprenne son travail ? Il est trop jeune ! Ne l'amenez pas trop tôt à des études qu'il fait forcément sans intelligence, sans y apporter rien de lui-même.

Il serait donc bon de fixer par une loi la limite d'âge.

En résumé : à la fin des études, le baccalauréat en le conservant tel qu'il est, sauf l'obligation d'un minimum d'âge établie par la loi ; d'autre part, et pour le plus grand nombre, un certificat d'études accordé à la suite d'un examen qui pourrait être passé au collège, devant les professeurs de l'enseignement secondaire, pour éviter une besogne encombrante aux professeurs de Faculté, mais sous la présidence de l'un d'eux.

Ces deux diplômes donneraient tous les mêmes droits, sauf pour la licence ès lettres, parce que la carrière de l'enseignement exige des études classiques complètes. Mais pour la médecine, le droit, l'administration, les connaissances constatées par le certificat d'études seraient suffisantes.

M. Baudon. Ce n'est plus l'enseignement

moderne, puisqu'il y a du latin : c'est à peu près l'ancien baccalauréat ès sciences.

M. Girodon. Oui, et je ne vois pas de raison pour interdire aucune carrière à ces jeunes gens.

M. le Président. Pourquoi, pour la première branche d'études, exigez-vous un jury de Faculté d'État, et pour l'autre branche, ouverte à un plus grand nombre de candidats, vous contentez-vous d'un certificat?

M. Girodon. C'est pour relever le premier examen. Il y a quelque chose d'analogue en Angleterre : tous les jeunes gens des universités passent un examen qui, théoriquement, est le même ; mais il y a une grande différence suivant qu'ils le passent avec ou sans honneurs. L'examen passé avec honneurs équivaut presque à la licence française ; ceux qui passent leur examen sans honneurs subissent une épreuve du même niveau que notre baccalauréat. Tous sont bacheliers, mais les uns le sont avec et les autres sans honneurs.

M. le Président. Il serait très facile d'obtenir ce certificat d'études?

M. Girodon. Un grand nombre de jeunes gens pourraient l'obtenir.

M. le Président. Ce sera facile si c'est l'établissement qui le délivre sans contrôle.

M. Girodon. Je demande la présidence d'un professeur de Faculté.

M. le Président. Il sera seul contre tous les membres du jury.

M. Girodon. Il se passe quelque chose d'analogue en Allemagne. La Commission est mieux que moi au courant de ces questions qu'elle étudie depuis un certain temps. Par exemple, dans les petits séminaires d'Alsace-Lorraine, le gouvernement allemand autorise des examens de ce genre, avec cette seule restriction qu'un inspecteur nommé par lui et vivant dans le collège, préside l'examen.

M. le Président. Mais ce n'est pas le directeur du collège. C'est un commissaire du gouvernement.

M. Girodon. Parfaitement.

M. le Président. C'est une transaction entre le système allemand et le système de la liberté.

M. Girodon. On a été obligé de tenir compte de la situation de fait. Il y avait eu auparavant des luttes pénibles.

M. Baudon. En somme, vous proposez un enseignement classique à deux degrés. Mais que feriez-vous de l'enseignement moderne et des jeunes gens qui se préparent au commerce et à l'industrie?

M. Girodon. Les jeunes gens qui se destinent à ces carrières pourraient suivre cet enseignement.

M. Baudon. Vous les garderiez jusqu'à dix-sept ans? Vous ne les mettriez pas dans une école professionnelle?

M. Girodon. Pour ceux-là, c'est l'enseignement primaire supérieur qui convient. S'ils veulent davantage ils apprendront le latin.

M. le Président. Vous ne craignez pas que les universités, les écoles de droit et de médecine soient envahies?

M. Girodon. Si l'on connaissait un remède à ce mal!

M. le Président. Vous pensez que le mal existe?

M. Girodon. Oh! oui.

M. Marc Sauzet. Il me semble que dans votre énumération vous avez passé sous silence l'histoire. Est-ce intentionnellement?

M. Girodon. Non; je demanderais de l'histoire, rapide jusqu'à la guerre de Cent ans et plus développée ensuite.

J'ai préparé une distribution des heures de classes suivant mon système. Ces détails n'intéresseront sans doute pas la Commission. C'est plutôt affaire du Conseil supérieur de l'instruction publique. Je l'ai préparée pour me rendre compte si le projet auquel je songeais était possible. Il y aurait six heures de classes françaises par semaine.

M. le Président. Croyez-vous qu'on puisse commencer le latin plus tard qu'aujourd'hui?

M. Girodon. Non : je commencerais en sixième, je continuerais en cinquième. Professeurs et parents verraient alors si l'enfant profite bien de cet enseignement et s'il y a lieu de le continuer.

M. le Président. Vous feriez alors une bifurcation avec une section plus scientifique et vous réserveriez l'enseignement primaire supérieur aux enfants qui ne peuvent aller jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans?

M. Girodon. C'est cela. Faire de l'enseignement classique plus tôt, c'est une erreur. Je répète ce que je disais : vous ne pouvez donner avec profit le Cid à un enfant au-dessous de quatorze ans. Cela ne lui dit rien : il n'apprend que des mots. Le sentiment de l'honneur et d'autres encore ne sont pas éveillés chez lui.

On ne peut pas lui donner non plus *Andromaque*, ni même *Athalie*, à peine *Esther*. Il y a un âge qu'il faut savoir attendre.

M. le Président. Vous ne considérez pas l'enseignement secondaire moderne, tel qu'il a été constitué en 1891, comme une conception à développer?

M. Girodon. Je ne le crois pas : il ne comporte pas de latin. En France, tout le monde veut du latin.

M. le Président. C'est un point de vue. Vous transigez cependant en envoyant à Chaptal une partie de vos élèves ?

M. Girodon. Oui, mais uniquement pour les sciences.

M. le Président. Ils ne font donc pas de latin?

M. Girodon. Ils sont déjà bacheliers ! Je les envoie là pour préparer les Écoles polytechnique et centrale.

M. le Président. Pourquoi à Chaptal, plutôt qu'à Condorcet, où vous trouvez cet enseignement organisé ?

M. Girodon. Vous me mettez un peu dans l'embarras. (*Sourires.*) Si vous voulez que je vous réponde franchement, je vous dirai que c'est à cause du milieu.

M. le Président. Ils travaillent mieux ?

M. Girodon. Oui. Il y a, à Chaptal, des élèves dont l'avenir dépend de leur succès. S'ils ne réussissent pas, il leur faudra retomber dans une existence peut-être pénible. Et ils travaillent.

M. Marc Sauzet. Cependant, ce sont des élèves venant de l'enseignement moderne.

M. Girodon. Oui, mais ils travaillent beaucoup. Quand il s'agit de préparer un concours et non pas un examen, la quantité de travail à donner est formidable. Il faut être entraîné. Si nous avons préféré Chaptal, c'est une question de milieu, non de professeurs : ils sont bons dans les deux établissements ; mais, dans l'un, il y a plus de travail et d'entraînement que dans l'autre.

M. le Président. Que pensez-vous des études classiques et littéraires de Condorcet?

M. Girodon. Elles sont très bonnes. Condorcet obtient chaque année des succès remarquables, dans les hautes classes surtout. Les enfants, tous externes ou demi-pensionnaires, vivent dans un milieu intelligent, cultivé; ils entendent parler de beaucoup de choses. Leur esprit est très ouvert; lorsqu'ils arrivent en rhétorique, leur formation n'a pas été faite seulement en classe, mais aussi à la maison.

M. le Président. Ne trouvez-vous pas que les programmes soient surchargés?

M. Girodon. Non, si on restreint le baccalauréat aux élèves capables de recevoir cet enseignement littéraire.

M. le Président. Même en considérant cette élite seule, vous ne trouvez pas qu'il y a une dispersion trop grande de l'attention des élèves, dans les basses classes surtout ?

M. Girodon. Non; ce n'est pas pour les jeunes enfants que le surmenage est à craindre.

M. le Président. Je ne parle pas de surmenage, mais de l'esprit superficiel qu'on développe chez les enfants. C'est du moins ce que nous ont dit plusieurs personnes.

M. Girodon. Dans l'organisation que je propose, le plus grand nombre des jeunes gens recevraient des connaissances positives. La grande difficulté est celle-ci : voilà un père qui dit à son fils : « Il faut que tu travailles pour te faire une carrière, pour gagner ta vie ». L'enfant va en classe sur ces bonnes paroles, et il n'y est question que de choses qui jamais ne lui serviront à gagner sa vie. Où trouvera-t-il l'utilité de ces connaissances? Au contraire, si on lui apprend la physique, la chimie, l'allemand, il se dit que ce sont choses utiles pour gagner plus tard sa vie. Il arrivera alors à des notions et à une tournure d'esprit plus positives. Je ne voudrais pas y condamner toute la jeunesse, ce serait fâcheux ; mais un tel enseignement convient bien pour le grand nombre. Pour me servir d'une expression que je n'aime guère, je dirai que les « lettrés » sont et doivent toujours être une exception.

M. le Président. Tous vos élèves sont externes?

M. Girodon. Oui. Et quand on établit des heures de classe bizarres, nous sommes obligés de nous y conformer. Nous avons eu, pendant longtemps, le système de la semaine A et de la semaine B. Le mardi de la première, on sortait à onze heures, et le mardi de l'autre à onze heures et demie. On en est enfin revenu.

M. le Président. Comment est organisé l'établissement au point de vue de l'éducation et de la surveillance?

M. Girodon. C'est assez compliqué. Les études sont surveillées par un maître laïque.

Ce sont des étudiants, pas en médecine, autant que possible: la faculté les absorbe complètement. Ces jeunes gens conduisent les élèves au lycée. Ils ne peuvent pas donner de punitions.

M. le Président. Comme les répétiteurs dans les lycées?

M. Girodon. Je ne sais. Lorsque j'avais à les recevoir et à leur tracer une ligne de conduite, je leur disais : « Vous êtes un appareil photographique. Tout ce qui se passe doit être noté et redit par vous. »

C'est une autre personne qui a la charge d'appliquer les punitions. A beaucoup de points de vue, cela vaut mieux. Les enfants sont irritants; on se laisse énerver par eux, on pourrait punir sans raison: Il est bon que celui qui punit se tienne en dehors et soit désintéressé. Il pèse mieux ainsi la gravité de la faute et la peine à y appliquer. En récréation, nous sommes présents et nous n'avons pas de laïques.

M. Blanc. Y a-t-il un intermédiaire entre vous et le répétiteur?

M. Girodon. Oui; je ne suis plus directeur de Fénelon et je suis justement dans cette situation. Le directeur est un administrateur; il a son temps pris par de nombreuses réceptions de visites; l ne vient que rarement dans les études et ne s'occupe pas des détails de discipline. Les surveillants sont prêtres comme moi. Si un élève s'est mal conduit pendant l'étude, ou en allant au lycée, le maître d'études nous fait un rapport, et nous lui donnons la sanction que nous estimons convenable.

M. le Président. Chacun de vous a un certain nombre d'élèves?

M. Girodon. De 30 à 40, c'est-à-dire une étude, et nous estimons que c'est bien assez. Chaque étude est ainsi dirigée par un surveillant, un prêtre qui a la charge des enfants dans tous les détails.

M. le Président. Chaque étude a aussi un professeur, car vous enseignez?

M. Girodon. Non.

M. le Président. Vous ne donnez pas de répétitions?

M. Girodon. Si, en ce sens que nous corrigeons les devoirs. En partant, le soir, les enfants doivent remettre leurs devoirs à l'abbé comme ils disent. L'abbé les regarde et le lendemain rend compte à chacun des fautes faites. L'enfant ne change rien à sa copie et la porte au lycée. Il est matériellement impossible que le professeur du lycée voie toutes les copies.

De plus, quand c'est nécessaire, nous aidons un enfant; nous lui donnons quelques conseils si une phrase est mal comprise, si un texte est mal écrit. Nous remplaçons un père de famille qui s'occuperait de l'éducation de son fils.

M. le Président. Vous êtes une dizaine?

M. Girodon. Tout au plus, en comptant le directeur et l'économe.

M. Marc Sauzet. Vous n'assistez pas aux études?

M. Girodon. Pas tout le temps, mais nous y allons souvent.

M. Marc Sauzet. Le maître d'études qui surveille ne donne pas de conseils?

M. Girodon. Non; il se considérerait comme perdant de sa majesté s'il descendait de son bureau; il est là, il n'en bouge pas.

M. Baudon. Comme le surveillant dans les prisons.

M. Girodon. A peu près (*Sourires*). Cependant les élèves ne ressemblent guère à des condamnés.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?

Nous vous remercions, monsieur l'abbé, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. l'abbé LABERTHONNIÈRE.

M. le Président. Monsieur l'abbé Laberthonnière, vous êtes directeur de Massillon. Cette école ressemble sans doute à l'école Fénelon?

M. Laberthonnière. Presque tout à fait, avec cette différence qu'à Massillon nous ne commençons à envoyer les élèves au lycée qu'à partir de la troisième.

M. le Président. Alors, vous avez des classes à l'intérieur de la maison?

M. Laberthonnière. Oui, jusqu'à la quatrième inclusivement pour l'enseignement classique. Nous avons aussi une cinquième et une sixième moderne. A partir de la quatrième moderne, nous envoyons les jeunes gens à Charlemagne. Quant aux élèves qui préparent les écoles, nous les envoyons plutôt à Saint-Louis. Les candidats aux écoles ne sont pas très nombreux chez nous. Il y en a environ 35 se préparant soit pour l'École de Saint-Cyr, soit pour l'École polytechnique, soit pour l'École centrale, soit pour l'École navale et l'Institut agronomique. Pour la plupart, ils suivent les cours du lycée Saint-Louis. Quelques-uns suivent les cours du lycée Charlemagne.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Laberthonnière. De 220 à 230.

M. le Président. Tous demi-pensionnaires?

M. Laberthonnière. Une soixantaine sont pensionnaires.

M. le Président. La maison est-elle en progrès numérique?

M. Laberthonnière. Ces temps-ci, il y a eu une petite diminution et cela s'explique par la diminution même du quartier.

M. le Président. Les prix sont élevés?

M. Laberthonnière. Un peu moins qu'à Fénelon. C'est deux ou trois cents francs de moins dans les hautes classes.

M. le Président. Quelle est la date de votre fondation?

M. Laberthonnière. 1872. Nous sommes dans notre local actuel depuis 1878.

M. le Président. Quelles sont les réflexions que vous a suggérées notre questionnaire?

M. Laberthonnière. Il y a quelques points sur lesquels je serai d'un avis un peu différent de celui de M. Girodon.

Mais tout d'abord je ferai une remarque à propos de la statistique. On s'est demandé, en voyant le nombre des élèves qui fréquentent les maisons d'éducation religieuse, quelle en était la raison. La raison en est toute simple: c'est que les familles veulent pour leurs enfants une éducation religieuse. Si je dis cela c'est qu'on a l'air de supposer quelquefois que les familles suivent une mode, ou bien cherchent à garder ou à se donner un certain genre. Il peut arriver qu'il en soit ainsi, mais c'est très rare. S'il y a des contraintes subies, ce n'est pas de ce côté-là. Quand j'ai pris la direction de l'école Massillon, quelqu'un m'avait dit : Vous trouverez beaucoup de familles indifférentes pour le fond à la question religieuse. Cela m'avait un peu inquiété. Mais je n'ai pas tardé à reconnaître que c'était tout à fait inexact. Et ce n'est pas non plus, comme on le dit encore quelquefois, grâce uniquement à l'influence des mères de famille que les enfants fréquentent les maisons d'éducation religieuse. Les pères de famille y tiennent également et ils le déclarent explicitement. Et c'est pour cela qu'ils ne craignent pas de faire des sacrifices et qu'ils s'adressent aux maisons d'éducation religieuse, bien que le prix de la pension y soit généralement plus élevé. Sur ce que je pense de l'éducation, je m'en tiens au rapport écrit que j'ai déjà eu l'honneur d'adresser à M. le Président.

M. le Président. Y a-t-il des questions qui vous intéressent plus particulièrement?

M. Laberthonnière. Je dirai quelques mots de l'organisation de l'enseignement. Je suis à même de me rendre compte des résultats de l'enseignement moderne : nous avons une soixantaine d'élèves qui le suivent. Tel qu'il est actuellement, l'enseignement moderne n'est qu'un pseudo-enseignement classique. Il peut avoir tous les inconvénients qu'on reproche à celui-ci; il n'en a aucun des avantages. Il n'a pas même celui, que lui attribue le public, d'être pratique. Il vise à faire des lettrés. Ce n'est pas mauvais en soi, mais il y a là une méprise qu'on entretient.

M. le Président. Quels sont les jeunes gens qui suivent l'enseignement moderne? Vont-ils jusqu'au bout?

M. Laberthonnière. Un certain nombre, au moins chez nous, sont des élèves qui ont essayé de suivre l'enseignement classique et qui y réussissaient mal. Mais, comme les autres et autant qu'eux ils aspirent à avoir leur diplôme. Mais jusqu'ici nos résultats ont été médiocres. L'année dernière, sur environ 40 élèves, soit de rhétorique, soit de philosophie, soit de mathématiques élémentaires, deux ou trois seulement ont échoué. En seconde moderne sur six élèves, un seul a réussi. Cette année, nous avons cinq élèves en seconde moderne; ils ont peu de chances de succès.

M. le Président. Ceux qui vont dans l'enseignement moderne sont ceux qui ne peuvent pas suivre?

M. Laberthonnière. Oui, en général. Et moi-même tout le premier, quand un élève ne réussit pas dans l'enseignement classique, j'engage la famille à lui faire suivre l'enseignement moderne, malgré ce que j'en pense. C'est un pis-aller. Mais je voudrais autre chose pour ceux qui ne peuvent pas ou ne veulent pas suivre l'enseignement classique.

Dans les discussions qui s'élèvent à ce sujet, on reproche à chaque instant aux élèves de l'enseignement moderne de ne savoir ni grec ni latin et on ajoute que, du reste, ça leur serait inutile. On pourrait tout aussi bien reprocher aux élèves de l'enseignement classique de ne savoir ni allemand, ni anglais.

Mais en vérité c'est très mal poser la question. On dirait qu'il s'agit uniquement d'apprendre des langues en vue de les parler et de s'en servir. C'est un point de vue de commerçant qui ne voit les choses que du point de vue de son commerce. Il faut faire appel à d'autres considérations. C'est sur des considérations plus élevées qu'il faut s'appuyer si l'on veut maintenir le niveau intellectuel du pays. Je ne veux pas insister. Mais on parle tellement d'utilité, on répète si souvent, au sujet du grec et du latin : A quoi tout cela sert-il ?... qu'on sent le besoin de redire que, pour organiser l'enseignement et établir des programmes, ce n'est pas au point de vue utilitaire qu'il convient de se placer. Comme l'a fort bien dit M. Delbos dans un discours pour la distribution des prix du concours général, ce à quoi il faut viser c'est à former l'homme intérieur. Le reste viendra à titre de conséquences.

A ce point de vue, l'enseignement classique a gardé et gardera sa raison d'être ; c'est par lui que nous pourrons le mieux former l'esprit, l'homme intérieur.

Mais rien n'empêche d'y infuser un esprit nouveau, c'est même nécessaire. M. Girodon disait que l'enseignement littéraire était toujours un luxe. Peut-être, en effet, a-t-on considéré souvent l'enseignement classique comme un luxe. En cela je ne crains pas de dire qu'on a eu tort. Mais on peut lui donner une portée pratique au point de vue moral ; on peut chercher à former non pas des humanistes, mais des hommes, non pas seulement des amateurs d'art et de littérature, mais des gens capables de penser en vue d'agir.

Il y a aussi des chrétiens qui se sont inquiétés de ce que l'enseignement classique a pour objet les auteurs de l'antiquité païenne dont l'esprit est opposé à celui de l'Évangile. Ces inquiétudes sont fondées et légitimes. Mais il ne s'agit pas de faire subir aux élèves les auteurs qu'on leur fait étudier. On peut, au contraire, et il le faut, se servir d'eux, se servir de leurs idées pour mieux faire comprendre, par opposition, ce qui caractérise l'esprit de l'Évangile, ce qui constitue la civilisation chrétienne, la morale chrétienne. De même qu'il est bon de sortir de son pays, il est bon de sortir de son temps. L'enseignement classique bien compris peut avoir une efficacité éducative incontestablement supérieure à toute autre.

En ce qui concerne les programmes, je ne suis pas de l'avis de M. Girodon. Je pense qu'il faut les alléger de ce qui est pure érudition. A la manière dont les programmes sont faits et à la manière dont en général l'enseignement se donne, on dirait qu'il n'a pour but que de préparer des professeurs. On veut enseigner à tout le monde le grec, le latin, l'histoire, etc., comme si tout le monde devait ensuite avoir à enseigner ces choses. C'est une erreur d'optique professionnelle. Je demanderais à ceux qui font les programmes, comme à ceux qui les appliquent, d'être moins professeurs et plus humains.

S'il est vrai, comme on le dit, et je n'en disconviens pas, que tout le monde n'est pas apte à suivre l'enseignement classique, il n'y a pas lieu pour cela de garder l'enseignement moderne tel qu'il est constitué. On pourrait y substituer un enseignement primaire supérieur. Qu'on le perfectionne autant qu'il sera possible et qu'on l'appelle, si l'on veut, enseignement moderne. Mais ce qui importe, c'est qu'il ne donne pas droit à l'entrée des carrières libérales. Il me paraît étrange qu'à une époque où on se plaint que les carrières libérales soient encombrées, on veuille en rendre l'accès plus facile.

On crie de toutes parts, il est vrai, qu'il n'est pas nécessaire de savoir le latin pour exercer la médecine ou pour plaider. Peut-être ; mais, avant d'être avocat et médecin, on est homme ; si l'on veut que ceux qui embrassent les carrières libérales ne soient pas seulement des spécialistes remplissant en quelque sorte mécaniquement leurs fonctions, il faut viser beaucoup plus haut qu'à leur donner des connaissances techniques. S'ils sont destinés par

leurs fonctions mêmes à remplir un rôle au point de vue religieux, moral et social, il ne sera pas de trop d'exiger d'eux une forte et large culture pour en faire des hommes complets.

M. le Président. Il s'agit de savoir où commencent les carrières libérales.

M. Laberthonnière. Pour certaines fonctions administratives et industrielles, pour le commerce, l'enseignement primaire supérieur suffit. Mais pour le droit, la médecine, les grandes écoles du Gouvernement, même celles qui ont un caractère scientifique, je voudrais que l'enseignement classique fût exigé comme préparation.

M. le Président. Vous ne seriez pas d'avis de faire une bifurcation?

M. Laberthonnière. Peut-être.

M. le Président. Vous croyez qu'il est difficile d'aller jusqu'au bout des études littéraires et de faire ensuite des sciences?

M. Laberthonnière. Je constate, au contraire, que jusqu'ici le plus grand nombre des élèves qui se destinent aux écoles scientifiques passent par l'enseignement classique.

M. le Président. Pour l'élite, c'est excellent, évidemment.

M. Laberthonnière. Mais, dans le cas où l'on rétablirait la bifurcation, il resterait toujours impossible de faire un choix rationnel entre les élèves. D'abord, il arrive que les familles se décident à diriger leurs enfants vers une carrière sans se préoccuper de leurs aptitudes. On peut les en détourner par des conseils motivés ; mais c'est tout ce qu'on peut faire. Et, en outre, on ne le remarque peut-être pas assez, il est souvent fort difficile de se rendre compte des aptitudes vraies des enfants.

Quant à la question du baccalauréat, elle se mêle à la question de la liberté de l'enseignement. Dans ces conditions, je ne vois pas actuellement comment on pourrait supprimer le baccalauréat, en le remplaçant, comme on le propose, par un certificat donné par les professeurs.

M. le Président. Vous y êtes peu intéressé, puisque vous n'allez pas, dans votre maison, jusqu'au bout des études.

M. Laberthonnière. C'est vrai, mais je me place à un point de vue général et non à mon point de vue personnel.

Pour supprimer le baccalauréat, il faudrait trouver moyen de ne pas léser les élèves de l'enseignement libre. C'est là ce qui préoccupe ceux qui, comme M. Lavisse, en désirant cette suppression, veulent respecter la liberté d'enseignement. Ce n'est peut-être pas très facile. L'Etat se trouve à la fois juge et partie. En fait, il considère l'enseignement libre comme un concurrent. Il faudrait qu'il pût prendre une autre attitude. Mais en toute hypothèse, il ne semble pas qu'on puisse se passer d'un examen final; qu'on fasse ce qu'on pourra pour que le résultat ne dépende point du hasard, rien de mieux. Mais, sous prétexte de le soustraire au hasard, il ne faudrait pas non plus l'exposer à l'arbitraire; et il importe même qu'il ne puisse pas y avoir soupçon d'arbitraire. Si on délivrait un certificat d'études sur le rapport des professeurs, ceux-ci seraient accablés de supplications et de recommandations. Rien ne serait plus gênant. L'examen du baccalauréat, avec ceux qui sont chargés de le faire subir, remplit au moins les conditions d'impartialité qu'on est en droit d'exiger. Depuis longtemps je me suis occupé d'élèves se préparant au baccalauréat. En général, ce sont les bons élèves qui sont reçus et les mauvais qui sont refusés.

M. le Président. Et la part de hasard vous paraît réduite?

M. Laberthonnière. Oui, surtout pour la deuxième partie. Le programme de la classe de philosophie est assez bien délimité et l'élève qui travaille est assez sûr du succès.

Pour la première partie il y a davantage d'aléa. Le programme de rhétorique est très étendu. Sans sortir du programme on peut poser aux élèves les questions les plus diverses. C'est une chance de tomber sur une question qu'on a préparée. Le programme de philosophie me paraît mieux fait que celui de rhétorique.

M. Marc Sauzet. Vous parlez surtout des erreurs qui sont commises dans l'appréciation des candidats?

M. Laberthonnière. Ces erreurs d'appréciation existent en effet; mais c'est surtout pour la première partie. Il me semble qu'on peut les éviter dans une assez grande mesure en changeant le caractère du programme qui, à l'heure actuelle, est une sorte d'encyclopédie.

Autrefois comme sujets de devoirs on donnait aux élèves des lieux communs à dévelop-

per. C'était meilleur que ce qu'on fait. Cela n'exige pas de connaissances détaillées et étendues et permet aux élèves de montrer s'ils sont intelligents, s'ils ont l'esprit formé, s'ils savent écrire et penser. C'est aux professeurs à vivifier les lieux communs pour éviter la banalité. — Aujourd'hui ce qu'on demande surtout aux candidats, ce sont des devoirs de critique sur des auteurs qu'ils n'ont pas lus et qu'ils n'ont pas pu lire. Aussi rien n'est plus artificiel. Ils empruntent tout à des manuels, et ils répètent ce qu'ils y ont appris comme des perroquets.

L'institution du livret scolaire me semble excellente. Elle n'a peut-être pas donné ce qu'on en pouvait attendre. Cependant elle a rendu quelques services. Qu'on sache en user et on s'en trouvera bien. Je me souviens d'un très bon élève qui avait assez mal réussi son examen écrit. L'examinateur qui avait à l'interroger avait été mon professeur à la Sorbonne. Ayant vu le livret scolaire signé de mon nom, son attention fut un peu attirée. A l'oral, il mit le candidat, qui lui était signalé comme un bon élève, à même de montrer ce qu'il était, et il se rendit facilement compte qu'il méritait d'être reçu.

M. le Président. Votre maison ressemble-t-elle aux autres au point de vue de l'organisation ?

M. Laberthonnière. L'organisation est à peu près la même que celle de l'Ecole Fénelon. Les maîtres d'étude sont aussi en général des jeunes gens. Il y a pour chaque division, qui se compose de trente ou quarante élèves, un directeur. Mais chez nous, il y a en plus un préfet de discipline, ce qui n'existe pas à Fénelon. Le préfet de discipline est chargé de tout ce qui a rapport à l'ordre intérieur de la maison.

M. le Président. Ces directeurs de division se mêlent aux élèves pendant les récréations?

M. Laberthonnière. Ils n'y sont pas obligés. C'est le préfet de discipline qui surveille toutes les récréations. Les directeurs de division sont priés d'aller dans les cours, et de se mêler même aux jeux des élèves, ce qu'ils font assez souvent. Ils accompagnent les élèves en promenade. Une de leurs principales tâches, c'est de servir de répétiteurs aux élèves.

M. le Président. Les répétiteurs suivent les élèves dans leur travail?

M. Laberthonnière. Oui ; ce sont des précepteurs, au point de vue intellectuel comme au point de vue moral. Ils vivent avec les élèves.

M. le Président. L'enseignement que reçoivent vos élèves à Charlemagne convient aux familles? Il est assez large?

M. Laberthonnière. Oui, nous n'avons pas à nous plaindre. Il y a là des professeurs distingués.

M. le Président. Pour la philosophie et l'histoire, ni les parents, ni vous n'avez d'observations à faire?

M. Laberthonnière. En ce qui me concerne, je suis particulièrement en très bons termes avec M. le professeur de philosophie.

M. le Président. Je parle de l'enseignement donné au lycée, au point de vue du respect de la liberté de conscience des enfants. Je constate que l'enseignement donné au lycée est assez large pour convenir à tous vos élèves.

M. Laberthonnière. Il y a eu un ou deux cas qui m'ont ennuyé, mais ç'a été tout à fait accidentel. En général, pour la philosophie comme pour l'histoire, il n'y a rien qui puisse nous inquiéter.

M. le Président. Vos élèves ne sont mêlés avec ceux du lycée que pour les classes?

M. Laberthonnière. Oui, et ils se connaissent un peu, mais peu.

M. Baudon. Pour la surveillance des études, vous n'admettez pas qu'il soit nécessaire d'être licencié?

M. Laberthonnière. Non.

M. le Président. Ce n'est pas nécessaire pour le surveillant, puisqu'il est doublé d'un répétiteur.

M. Laberthonnière. Pour les répétiteurs, nous cherchons, en général, à avoir des licenciés, mais pour les maîtres d'études, cela ne nous semble pas nécessaire. Du reste, il ne se présente pas de licenciés pour être surveillants.

M. Dériberé-Desgardes. A quel âge distinguez-vous que les enfants ont telle ou telle aptitude?

M. Laberthonnière. Vers douze ou treize ans. Mais c'est délicat. On peut se tromper très facilement. Et c'est pour cette raison que si on rétablissait la bifurcation, il serait bon d'attendre après la troisième. On trouve, par exemple, des enfants qui réussissent très bien en

arithmétique jusqu'en quatrième, c'est-à-dire tant qu'ils n'ont à travailler que machinalement d'après les indications qu'on leur donne. Mais plus tard, quand ils ont à raisonner mathématiquement, il se trouve qu'ils n'ont plus ni goût ni aptitudes.

M. le Président. Vous n'avez pas, pour le latin, les mêmes causes de préférence que M. Girodon?

M. Laberthonnière. J'en suis aussi très partisan et dans l'hypothèse d'une bifurcation il faudrait encore imposer l'étude du latin, tout en la réduisant, aux élèves qui se tourneraient spécialement vers les sciences.

M. le Président. Croyez-vous qu'on puisse retarder l'enseignement du latin?

M. Laberthonnière. Je ne le crois pas. Six années ne sont pas de trop pour faire convenablement ses études classiques. Mais je demanderais instamment qu'on ne fît pas de bacheliers de rhétorique avant seize ans.

M. le Président. L'âge tend à s'abaisser ? A quoi est-ce dû? A la loi militaire, aux examens des grandes écoles?

M. Laberthonnière. C'est dû à tout cela. Mais la préoccupation d'éviter deux années de service militaire joue un rôle considérable : dès la septième on se demande par quels moyens on pourra dispenser l'enfant de ses deux ans de service. C'est la question qui domine tout l'enseignement.

M le Président. Personne n'a de questions à poser ?

Nous vous remercions, monsieur Laberthonnière, de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé VIÉ.

M. le Président. Monsieur l'abbé Vié, vous êtes directeur du petit séminaire de la Chapelle-Saint-Mesmin, près d'Orléans?

M. Vié. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Y a-t-il plusieurs petits séminaires dans le département?

M. Vié. Le diocèse d'Orléans a deux petits séminaires, l'un à Orléans même, l'autre à la Chapelle-Saint-Mesmin, tous les deux également sous l'autorité de Mgr d'Orléans.

M. le Président. Vous préparez au sacerdoce, comme le grand séminaire?

M. Vié. Le petit séminaire de la Chapelle-Saint-Mesmin donne en moyenne chaque année au grand séminaire d'Orléans quinze élèves. C'est plus du tiers et moins de la moitié des élèves sortants. Le reste se partage entre les diverses carrières libérales.

M. le Président. Les élèves entrent dans votre établissement comme ils entreraient dans un établissement de l'Université?

M. Vié. Nous recevons les enfants qu'on nous présente et qui nous paraissent offrir les garanties nécessaires.

M. le Président. Vous n'êtes pas exclusivement une école préparatoire au sacerdoce?

M. Vié. Nous donnons à tous nos élèves la même éducation ; mais nous les laissons entièrement libres de choisir leur carrière.

M. le Président. Le nombre de vos élèves a t-il augmenté ou diminué ?

M. Vié. Il a baissé momentanément, quand la maison d'Orléans qui était notre succursale a cessé de nous envoyer ses élèves ; mais, depuis dix ans, nous avons retrouvé notre chiffre normal de deux cent quatre-vingts à trois cents élèves.

M. le Président. Ils sont tous internes?

M. Vié. Oui, l'établissement est à cinq kilomètres de la ville.

M. le Président. Quel est le prix de la pension?

M. Vié. Il n'est pas élevé : 850 francs; mais il est suffisant, car nous n'avons pas d'octroi et nos dépenses pour le traitement des professeurs sont relativement faibles. Les professeurs ont 600 francs ou 700 francs et le supérieur 1.000 francs.

M. le Président. Avez-vous des boursiers?

M. Vié. Nous avons quelques bourses et demi-bourses ; mais nous aimons mieux n'accorder que des demi-bourses.

M. le Président. On nous dit que dans les petits séminaires on a souvent des remises partielles.

M. Vié. La remise consiste dans la bourse que l'enfant obtient au concours : ceux qui ont une bourse entière ne payent que les frais accessoires, ceux qui ont une demi-bourse payent en outre la demi-pension.

M. le Président. A ceux qui payent vous ne faites pas habituellement de concession ?

M. Vié. Pas habituellement.

M. le Président. Quel est le montant des bourses ?

M. Vié. Autrefois le prix de la pension était de 650 francs, il avait même été précédemment de 500 francs. Nous avons donc des bourses de 500 francs et de 650 francs, elles sont fondées et nous ne pouvons pas en élever le chiffre.

M. le Président. Mais vous avez été obligés d'élever le prix de la pension.

M. Vié. Comme la plupart des établissements, et, je crois, dans les mêmes proportions.

M. le Président. Comment recrutez-vous vos professeurs ?

M. Vié. Ils sont nommés par Mgr l'Évêque d'Orléans.

M. le Président. Sans doute, mais comment est composé votre personnel ?

M. Vié. D'une façon toute particulière et qui a de réels avantages. Tous nos professeurs à peu près sont anciens élèves de la maison : j'ai pour collègues mes élèves, et les élèves de mes élèves ; j'ai été moi-même le subordonné de mes anciens professeurs. Nous nous connaissons tous et nous nous intéressons à la maison qui est vraiment la nôtre.

Quand un de nos élèves manifeste des aptitudes pour l'enseignement, nous le suivons, nous demandons à l'Administration diocésaine de l'envoyer à Paris pour préparer ses grades, et il nous revient ensuite comme professeur, tout initié d'avance à l'esprit et aux traditions de la maison.

Il s'établit ainsi dans le personnel une hiérarchie toute naturelle ; les plus anciens deviennent directeurs, les autres sont professeurs dans les différentes classes, selon leurs aptitudes. L'autorité du supérieur s'exerce d'une manière toute naturelle et très facile.

Les relations avec les anciens élèves ont un caractère plus cordial. Chacun d'eux, quand il revient à la Chapelle, y trouve quelque ancien camarade, et nos réunions d'anciens élèves sont de véritables fêtes de famille.

Si ce régime pouvait être généralisé et appliqué à tous les internats, le chef de l'établissemet aurait plus d'autorité, les maîtres seraient plus unis entre eux, plus attachés à leur maison et l'œuvre de l'éducation se ferait avec plus de succès.

M. le Président. Quels grades ont vos professeurs ?

M. Vié. Huit ou neuf sont licenciés, les autres sont bacheliers.

M. le Président. Ils sont professeurs et en même temps répétiteurs ?

M. Vié. Ils sont à la fois professeurs et surveillants ; ils ont, outre leurs classes, des fonctions disciplinaires.

M. le Président. N'avez-vous pas de surveillants distincts des professeurs ?

M. Vié. Nous avons des présidents d'études. Nos études sont très nombreuses, un seul président suffit pour surveiller cent et quelquefois cent vingt enfants, et les études marchent bien tant pour la tenue que pour le travail.

Cela tient à deux causes, d'abord à un moyen d'émulation très efficace qui consiste dans les notes proclamées solennellement chaque semaine et dans les éloges ou blâmes publics décernés aux élèves, aux classes ou aux études qui les méritent ; ensuite à l'autorité des présidents d'études. Nous faisons tout ce que nous pouvons pour relever leur prestige aux yeux des enfants. Un professeur qui a fait la seconde ou la rhétorique peut redevenir maître d'étude. Le président d'étude a, dans nos maisons, un rang hiérarchique égal à celui des professeurs.

M. le Président. Pas à tous?

M. Vié. D'après les règlements de Mgr Dupanloup, le président d'étude prend rang dans la première division après le professeur de rhétorique, dans la deuxième division après le professeur de quatrième.

M. le Président. C'est Mgr Dupanloup qui a fait vos règlements ?

M. Vié. Mgr Dupanloup a rédigé dans les moindres détails des règlements et des coutumiers dans lesquels nos fonctions à tous sont prévues et déterminées depuis le premier jusqu'au dernier jour de l'année scolaire.

M. le Président. Pourriez-vous nous communiquer ces règlements ? Sont-ils secrets ?

M. Vié. Ils forment une compilation de détails techniques assez peu intéressants pour qui n'est pas du métier.

M. le Président. Il ne serait pas inutile qu'on pût les voir néanmoins.

M. Vié. Une grande partie se trouve dans l'ouvrage de l'*Éducation*.

M. le Président. Ils sont imprimés?

M. Vié. Les coutumiers détaillés ne le sont pas (*Sourires.*), mais ils ne renferment rien de secret.

M. le Président. Vous pouvez les adresser à la Commission : c'est ainsi qu'on pénètre dans les détails d'une organisation et qu'on l'étudie sur le vif.

M. Vié. Nous n'avons rien à cacher de nos méthodes et je les communiquerais très volontiers à la Commission.

M. le Président. Avez-vous un conseil?

M. Vié. Les règlements de Mgr Dupanloup en instituent plusieurs, le conseil des directeurs, le conseil des professeurs qui se réunit tous les dimanches.

M. le Président. Et qui s'occupe de l'enseignement?

M. Vié. Pas uniquement : les questions de méthodes et de programmes de classes sont plutôt traitées par le conseil du préfet des études; le conseil du dimanche traite toutes les questions qui intéressent la marche de la maison, on s'y occupe spécialement des élèves qui ont besoin d'être suivis particulièrement.

M. le Président. L'évêque vous laisse une grande liberté pour les questions d'organisation et d'enseignement.

M. Vié. Mgr Dupanloup s'est beaucoup occupé de l'organisation de son petit séminaire. Ses successeurs conservent avec soin ce qu'il a organisé avec une rare compétence. Mgr l'évêque d'Orléans nous confie la direction de la maison mais il nous demande de lui garder ses traditions.

M. le Président. Oui, vous êtes responsable, mais vous êtes libre.

L'enseignement que vous donnez est l'enseignement classique.

M. Vié. Oui, monsieur le Président. Nous n'avons pas fait l'expérience de l'enseignement moderne qui nous semble une conception fausse.

M. le Président. Vous suivez les programmes de l'Université?

M. Vié. A peu près. Nous faisons un peu plus de latin qu'ils ne l'exigent. Nous commençons le latin en septième. Nous cultivons toujours les vers latins. Ce qui ne veut pas dire que tous nos élèves soient de brillants poètes latins.

M. le Président. Vous semblez vous en excuser.

M. Vié. C'est un regret que j'exprime.

M. le Président. Faites-vous encore jouer des pièces grecques?

M. Vié. L'année dernière nos collègues d'Orléans ont fait jouer l'Iphigénie à Aulis d'Euripide : à la Chapelle nous avons représenté plusieurs tragédies d'Eschyle et de Sophocle.

M. le Président. Et les élèves comprennent ce qu'ils récitent?

M. Vié. C'est même un travail très intéressant pour eux et plus facile qu'on ne croirait. Tel enfant qui répugne à apprendre du grec en leçons ordinaires arrive à savoir en quelques jours les 200 ou 300 vers grecs du rôle qu'il doit jouer.

M. le Président. Parce qu'il les comprend; mais serait-il en état d'en traduire 300 autres.

M. Vié. Un de nos élèves, après avoir joué en seconde le rôle d'Antigone, étant allé faire sa rhétorique dans un lycée de l'État, a obtenu le prix de version grecque au grand concours.

M. le Président. Votre maison est un des rares établissements de France où l'on sache encore le grec. Vous n'êtes sans doute pas d'avis de le supprimer?

M. Vié. Je suis d'avis de conserver dans leur intégrité les études classiques; j'estime qu'elles sont indispensables pour maintenir l'esprit français à son niveau intellectuel.

J'ai eu l'occasion de comparer des enfants d'égale intelligence et de même milieu social, ayant fait les uns des études latines, les autres des études de français, la différence des résultats est saisissante.

M. le Président. Vous attribuez à l'étude du latin la différence saisissante que vous dites?

M. Vié. L'attention joue un rôle capital dans la formation de l'intelligence. Or le travail du thème, de la version, du vers latin habitue l'esprit de l'enfant à faire attention à tout. L'enfant qui ne fait que du français se contente de l'à peu près; il n'est pas capable d'analyser ce qu'il lit, il ne voit pas la différence entre une chose bien dite et une chose mal dite, entre une expression précise et une

expression vague. Il n'acquiert ni précision, ni pénétration, ni distinction d'esprit. De bonnes études latines donneront à toutes ses facultés une force, une étendue, une sûreté qui le rendra capable plus tard d'un travail intellectuel réfléchi et sérieux.

M. le Président. L'étude des langues étrangères ne peut pas, selon vous, suppléer aux études latines ?

M. Vié. Non, car il y a entre le français et le latin une affinité qui n'existe pas entre notre génie et le génie allemand ou anglais.

M. le Président. Enseignez-vous les langues étrangères.

M. Vié. L'allemand et l'anglais.

M. le Président. Les enfants les savent-ils?

M. Vié. Suffisamment pour passer leurs examens.

M. le Président. Mais pas assez pour les parler, pour donner, par exemple, la représentation d'une pièce de Shakespeare?

M. Vié. Il leur serait plus difficile de représenter Shakespeare ou Gœthe qu'Eschyle ou Sophocle ; le drame anglais ou allemand est compliqué et moins accessible à des enfants que la simplicité du drame antique.

M. le Président. Quels sont vos professeurs d'allemand?

M. Vié. Des anciens élèves de la maison qui sont allés passer un an ou deux en Allemagne.

M. le Président. Les études scientifiques sont-elles développées dans votre maison?

M. Vié. Nous avons élargi notablement la place que leur avait faite Mgr Dupanloup. Nos classes de sciences sont aujourd'hui très fortes. On vient suivre nos cours de sciences avant d'entrer aux écoles préparatoires. Tous les ans nous avons quelques recrues qui nous viennent après leur rhétorique ou leur philosophie, pour faire une année de mathématiques élémentaires avant d'aller à Paris. Les familles sont peut-être attirées par une raison d'économie, les frais d'études étant moins élevés à la Chapelle que dans les écoles préparatoires, mais il y a un autre motif : nos professeurs de sciences ont une bonne réputation et ils la méritent.

M. le Président. Voyez-vous quelques modifications notables à apporter dans le système des études ?

M. Vié. J'ai soumis par écrit à la Commission quelques pensées personnelles. Je n'insisterai ici que sur une seule :

La modification, non pas du jury actuel dont tout le monde proclame la compétence et l'impartialité, mais la modification du programme des examens, particulièrement du baccalauréat de rhétorique.

Il y a vraiment quelque chose d'excessif à exiger des bacheliers qu'ils passent, à deux reprises, deux examens, l'un écrit, l'autre oral. On n'en demande pas tant pour entrer à l'École polytechnique.

Je proposerais donc très modestement, car je suis jusqu'ici seul à émettre cet avis, de supprimer totalement l'examen oral de rhétorique, et de faire consister cette première partie du baccalauréat uniquement en des épreuves écrites.

Il en résulterait d'abord un soulagement considérable pour les examinateurs qui auraient de ce chef dix mille examens de moins à faire passer par an.

Ce serait ensuite un allègement considérable pour l'intelligence des élèves qui se préoccupent, outre mesure des questions de mémoire. Au lieu de faire une rhétorique, ils préparent un examen. Ils traitent une composition française comme une composition d'histoire, ils s'inquiètent de trouver quelque chose à répondre et non pas d'exposer d'une manière personnelle et littéraire les idées qu'ils ont sur le sujet. Ils font surtout des analyses d'auteurs, entassent pêle-mêle des notions d'histoire littéraire et de critique ; dans une tragédie ils ne voient que la suite des scènes, le nom des personnages, la succession des péripéties et ils se noient dans les détails. Si on pouvait les délivrer de ce travail de mémoire qui les absorbe, ils seraient tout entiers à leurs exercices de traduction et de composition et le résultat ne pourrait être qu'excellent pour le relèvement des études.

M. le Président. Vous ne craignez pas que les matières qui ne fourniront pas l'objet de l'examen oral soient délaissées?

M. Vié. Cette crainte ne me paraît pas fondée. Les interrogations sur les sciences, l'histoire, la géographie et les langues seraient maintenues à la deuxième partie du baccalauréat : à quoi bon les exiger deux fois ?

A quoi bon aussi faire expliquer de vive voix au candidat quelques lignes de latin prises

au hasard, quand il vient de travailler pendant deux ou trois heures une version latine qui constitue une épreuve bien autrement concluante.

L'explication d'un texte grec serait de même remplacée avantageusement par une version grecque.

En effet, dans ma pensée, les épreuves écrites du premier examen ne consisteraient pas seulement dans une version latine et une composition française; il conviendrait d'y ajouter un thème latin, une version grecque et au besoin, un thème allemand ou anglais : ces trois dernières épreuves pourraient être très courtes et ne pas durer chacune plus d'une heure.

L'addition de ces compositions écrites à l'examen relèverait nécessairement le niveau des études classiques.

Actuellement, le petit élève de sixième ou de cinquième auquel on donne à faire un thème latin se dit : « cela n'est pas exigé au baccalauréat » et il ne s'y applique pas; il fait le même raisonnement pour les devoirs grecs. Au contraire, s'il avait la perspective d'avoir à faire l'un et l'autre à ses examens, il les travaillerait avec autant de soin que la version latine et ses études seraient infailliblement plus fortes.

Ces épreuves écrites pourraient d'ailleurs se passer soit dans les facultés, soit aux chefs-lieux des départements; il serait possible de donner aux examinateurs le temps de corriger les compositions; il suffirait, comme pour les examens de Saint-Cyr, que le résultat en fût publié avant la rentrée des classes. Ce serait une sorte d'admissibilité sans laquelle on ne pourrait entrer ni en philosophie, ni en mathématiques élémentaires; les candidats refusés devraient recommencer purement et simplement leur rhétorique.

M. le Président. A quel âge recevez-vous les enfants au petit séminaire?

M. Vié. Nous avons une classe de petits enfants, très peu nombreux du reste, dirigée par des religieuses. Mais la plupart des nouveaux élèves nous arrivent de la septième à la cinquième, c'est-à-dire de neuf à douze ans.

M. le Président. Les enfants vous viennent des écoles primaires?

M. Vié. Ils viennent un peu de partout; en dehors de ceux que nous recrutons dans le diocèse d'Orléans, des fils et petit-fils de nos anciens élèves, il est certaines recrues auxquelles nous ne nous attendions pas et qui sont attirées uniquement par le renom de la maison.

M. le Président. Vous avez là des élèves de toutes les conditions sociales?

M. Vié. Parfaitement.

M. Lemire..... Et qui fusionnent.

M. Vié..... Qui fusionnent très bien. C'est précisément encore un caractère spécial et intéressant de notre institution.

M. le Président. Les enfants de la bourgeoisie riche vont-ils chez vous ou entrent-ils dans d'autres établissements?

M. Vié. Il nous en vient un certain nombre soit de Paris, soit du Loiret, soit des départements voisins, quelques-uns viennent du Midi; de temps en temps nous recevons même des étrangers. J'ai vu passer, dans l'établissement, des Suisses, des Mexicains, des Espagnols.

M. le Président. Il y a au diocèse d'Orléans d'autres établissements qui appartiennent à des congrégations?

M. Vié. A Gien, il y a un établissement qui appartient aux Barnabites; Orléans et Pithiviers possèdent des établissements ecclésiastiques et, récemment, les Pères de Tinchebray ont fondé une institution à Montargis.

M. le Président. Ces établissements vous font concurrence?

M. Vié. Pas précisément, parce que nous n'avons pas la même clientèle : tous nos élèves sont internes; les autres maisons, établies dans des villes, reçoivent principalement des externes, que leurs familles n'enverraient probablement pas à la Chapelle.

M. Marc Sauzet. L'enseignement moderne est-il pratiqué dans les autres établissements?

M. Vié. Certainement à Pithiviers et à Montargis, et je crois bien aussi à Gien. Orléans a un pensionnat dirigé par les Frères et qui donne l'enseignement moderne.

M. le Président. En tant que petit séminaire vous n'êtes pas soumis à l'inspection universitaire?

M. Vié. Nous sommes soumis à l'inspection du Préfet ou de son délégué.

M. le Président. Vient-il tous les ans?

M. Vié. Depuis une dizaine d'années nous avons eu deux ou trois visites; celle du secrétaire général de la Préfecture une ou deux

fois et, cette année, celle du vice-président du Conseil de Préfecture.

M. le Président. Cette année, on a demandé aux inspecteurs de faire une visite générale. Ils n'en font pas tous les ans?

M. Vié. Non, mais chaque année je reçois un questionnaire de l'Académie.

M. le Président. En quoi consiste la visite d'inspection?

M. Vié. On nous demande à peu près les mêmes renseignements que ceux qui sont contenus dans le questionnaire. Par exemple, la nature des carrières suivies par nos anciens élèves, les diverses modifications apportées au matériel de la maison, le nombre des bacheliers que nous faisons recevoir aux différentes sessions.

M. le Président. Cela se fait dans votre cabinet.

M. Vié. Pas toujours; nous nous promenons dans les jardins tout en visitant l'établissement et en causant avec ces messieurs. L'entretien est toujours très cordial.

M. Marc Sauzet. Appliquez-vous le système des examens de passage d'une classe à l'autre?

M. Vié. Nous avons les compositions de niveau, au commencement de l'année scolaire.

Avant d'organiser les classes, nous faisons faire à nos enfants, pendant trois jours, des compositions de niveau. A la suite de cette épreuve, nous faisons renouveler leur classe aux élèves insuffisants.

D'ailleurs, je me fais un devoir d'avertir les familles quand leurs enfants ne paraissent pas capables de poursuivre leurs études, et de ce fait, le nombre des élèves diminue dans les classes supérieures.

Cette année, nous avons près de 60 élèves en quatrième, 45 en troisième, autant en seconde, et 35 en rhétorique. Cette proportion décroissante ne tient pas exclusivement aux éliminations pour incapacité ou défaut de travail, c'est néanmoins une des raisons pour lesquelles le nombre de nos élèves diminue au fur et à mesure de l'élévation des classes.

M. Marc Sauzet. Les élèves ont-ils beaucoup de sorties?

M. Vié. Ils sortent tous les mois.

M[gr] l'évêque d'Orléans veut bien mettre à notre disposition une salle de son évêché pour servir de parloir aux familles et aux enfants.

Un service de voitures assure le transport de nos élèves à l'évêché.

M. le Président. Les parents ne vont pas à la Chapelle?

M. Vié. Ils y viennent les jours de parloir; mais, les jours de sortie, nous préférons prendre le soin de conduire les enfants à leurs familles, et le soir nous les ramenons à l'établissement.

M. Marc Sauzet. Les élèves dont les parents habitent des régions éloignées ont un correspondant, sinon beaucoup d'entre eux passent toute l'année sans sortir.

M. Vié. A Pâques et au jour de l'an, presque tous les enfants sortent.

M. Massé. Avez-vous un personnel distinct de répétiteurs pour le jour et pour la nuit?

M. Vié. Ce sont les professeurs eux-mêmes qui sont surveillants de dortoirs. Un professeur de philosophie, un licencié ès sciences mathématiques, dans notre maison, couchent dans le dortoir des élèves.

M. le Président. Les dortoirs comprennent moins d'élèves que les études?

M. Vié. Il y a cinquante-cinq lits par dortoir et chaque dortoir a deux professeurs pour surveillants.

M. Henri Blanc. Les répétiteurs, qui ont à surveiller un nombre considérable d'élèves, ne s'occupent pas de leurs devoirs?

M. Vié. Pas ordinairement, ils se bornent à surveiller l'étude et les récréations.

Il y a, dans chaque division, un professeur et un président d'étude chargés de la surveillance, sous la direction du préfet de discipline qui assiste, en cette qualité, à toutes les récréations et à toutes les promenades.

M. Henri Blanc. Qui aide aux enfants à faire leurs devoirs si des difficultés les arrêtent?

M. Vié. Le président d'étude le fait pour les plus jeunes enfants; mais on ne le fait pas habituellement dans les études des grands.

M. Massé. Pratique-t-on chez vous les exercices physiques?

M. Vié. Notre maison se prête à ce genre d'exercices; elle comprend une superficie de 16 hectares; les cours sont très spacieuses et très bien exposées.

M. le Président. Vos enfants peuvent-ils aller dans toute la propriété?

M. Vié. Nous leur donnons tout l'espace suffisant pour leurs jeux. Le parc est réservé à certaines fêtes. Nous avons, d'ailleurs, à quelques kilomètres de La Chapelle, une maison de campagne, où ils peuvent prendre librement leurs ébats.

M. le Président. Seize hectares ne suffisent pas?

M. Vié. Il faut bien sortir de l'établissement pour qu'une recréation paraisse extraordinaire aux enfants.

M. Massé. Ce sont les professeurs qui dirigent les jeux?

M. Vié. Les préfets de discipline les organisent et les professeurs y prennent souvent part.

M. Massé. Tout votre personnel enseignant est ecclésiastique?

M. Vié. Oui; à l'exception du maître d'anglais et des professeurs de dessin, de piano et violon, de gymnastique et d'escrime.

M. Marc Sauzet. Le dessin n'est pas obligatoire?

M. Vié. Il est seulement facultatif.

M. le Président. L'escrime aussi?

M. Vié. Oui monsieur le président. Messieurs, j'ai terminé les observations que je désirais vous présenter.

M. le Président. Monsieur le directeur, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. l'abbé ORAIN.

M. le Président. Monsieur l'abbé Orain, vous êtes directeur de l'École de Notre-Dame-des-Aydes à Blois?

M. Orain. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Quel est le caractère de cette école?

M. Orain. C'est une école classique et moderne. On y donne les deux enseignements depuis un certain nombre d'années.

M. le Président. A qui appartient l'école?

M. Orain. C'est un établissement diocésain...

M. le Président... qui n'a pas le caractère de petit séminaire et qui est placé sous le régime de la loi de 1850?

M. Orain. Parfaitement!

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Orain. Environ 200.

M. le Président. Sont-ils tous internes?

M. Orain. Il y a moitié internes, moitié externes.

M. le Président. Vous disiez que votre école donnait à la fois l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Quelle est la proportion des élèves pour chacun de ces deux enseignements?

M. Orain. Jusqu'ici nous avons environ 110 élèves de l'enseignement classique contre 90 de l'enseignement moderne.

M. le Président. Par enseignement moderne, comprenez-vous les études poursuivies jusqu'au terme normal? Avez-vous la première moderne?

M. Orain. Oui, nous avons en ce moment des élèves qui font la philosophie. Mais nous constatons que les enfants, qui entrent dans l'enseignement moderne ont, en général l'intelligence moins affinée, moins cultivée que ceux qui suivent l'enseignement classique et que beaucoup ne sont pas capables d'arriver à la préparation des examens.

Chemin faisant, lorsque nous voyons parmi ces enfants, certains sujets aptes à arriver au baccalauréat moderne, nous prévenons leurs familles. Par contre, nous conseillons aux parents, lorsque leurs enfants nous paraissent insuffisamment intelligents, de les arrêter en route et de les retirer de l'école, par exemple, à la fin de la quatrième ou de la troisième.

C'est souvent à cause de cette différence de force intellectuelle constatée par nous chez certains enfants, qu'un nombre restreint d'élèves parvient jusqu'à l'examen.

M. le Président. Est-ce à la nature de l'enseignement ou au mode de recrutement que cette différence doit être attribuée?

M. Orain. A l'une et à l'autre cause. Le recrutement des enfants, qui entrent dans le moderne, est inférieur comme condition sociale à celui des élèves qui entrent dans le classique.

Nous avons à Blois deux catégories très tranchées : l'une comprend les enfants qui appartiennent aux familles riches ; ils adoptent tous l'enseignement classique. L'autre, les enfants qui sont d'une catégorie sociale inférieure au point de vue de la fortune ; ceux-là choisissent presque tous l'enseignement moderne.

M. le Président. C'est que ces derniers n'ont pas le temps suffisant pour poursuivre leurs études classiques.

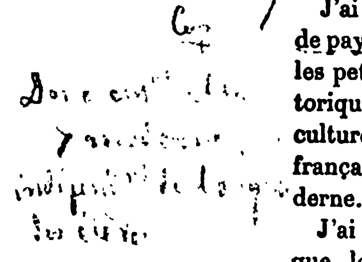
M. Orain. Cette observation est juste pour plusieurs.

Bien des parents seraient cependant très flattés de voir arriver leurs fils jusqu'au baccalauréat moderne; mais beaucoup d'enfants n'ont pas les aptitudes requises et les familles se rendent à notre avis quand nous les engageons à ne pas leur faire continuer leurs études.

Quant à la culture générale intellectuelle et à la formation littéraire, elle est très différente selon qu'il s'agit des élèves classiques ou des élèves modernes; cette différence se remarque même entre les bacheliers des deux ordres d'enseignement.

Comme on l'a fait un peu partout, nous nous sommes demandé si cette différence tenait aux études ou au milieu social.

J'ai été à même de faire une comparaison, qui dans la question n'est pas sans valeur : j'ai été préfet des études dans un petit séminaire pendant de longues années, avant d'être directeur du collège où je me trouve. Dans les petits séminaires, beaucoup d'enfants appartiennent également à un milieu modeste, à des familles de travailleurs; et j'ai pu faire la comparaison entre cette catégorie d'élèves des petits séminaires et les élèves d'enseignement moderne, d'intelligence égale.



J'ai constaté ceci que, réellement, les enfants de paysans, de petits commerçants, élevés dans les petits séminaires, ont, à la fin de leur rhétorique, un esprit plus logique, plus vif, une culture plus littéraire, ils écrivent mieux le français que les élèves de l'enseignement moderne.

J'ai constaté ce qu'on a dit tout à l'heure, que les enfants qui suivent l'enseignement moderne n'ont pas, en général, l'habitude d'approfondir les questions.

M. le Président. Vous parlez de l'enseignement moderne tel que les règlements de 1891 l'ont élargi et non pas de l'ancien enseignement spécial?

M. Orain. Nous donnons l'enseignement moderne, suivant les programmes des lycées, par les langues vivantes et par la littérature française; mais cet enseignement, ainsi compris, ne procure pas le même affinement intellectuel, le même esprit logique que l'enseignement classique.

Témoin, je le répète, ce qui se passe dans les petits séminaires où les élèves, à leur sortie de rhétorique, ont une culture d'esprit que n'ont pas nos élèves de l'enseignement moderne.

M. le Président. Cela ne tient-il pas à ce que les lettres anciennes, étant la tradition du collège, sont mieux enseignées que les lettres modernes, qui n'ont pas encore trouvé peut-être leur véritable méthode?

M. Orain. Nos élèves de l'enseignement moderne suivent les mêmes cours de littérature française que les élèves de l'enseignement classique.

M. le Président. Mais la littérature française n'est pas tout l'enseignement classique.

M. Marc Sauzet. Avez-vous pu, dans votre établissement, organiser la culture littéraire par l'anglais ou l'allemand, comme, dans un petit séminaire, elle est organisée par l'étude du latin?

M. Orain. Tout au moins, le professeur d'allemand met-il en relief les beautés du génie allemand, comme on le fait pour le grec et le latin.

M. le Président. Vous n'avez pas un personnel de professeurs pour l'enseignement moderne, comme pour l'enseignement classique?

M. Orain. Non ; nous avons bien les mêmes professeurs de philosophie, de mathématiques, d'histoire et de littérature française, nous avons les mêmes professeurs de langues vivantes puisqu'il s'agit des mêmes classes; mais ce dernier enseignement en général, je dois le dire, se donne sous une forme plutôt pratique que théorique.

M. le Président. Même si l'on trouvait des professeurs de langues vivantes qui fissent un cours plutôt théorique, vous pensez qu'il y a dans l'enseignement classique, pris en lui-même, une vertu que n'aura jamais l'enseignement moderne?

M. Orain. C'est ma conviction. Je trouve

que la traduction d'une phrase latine fait faire à l'enfant une gymnastique intellectuelle que n'exige pas de lui celle d'une phrase anglaise. La langue anglaise est une langue analytique, comme le français; la position des mots est semblable dans les deux langues. L'enfant, en cherchant un mot anglais dans le dictionnaire, en trouve tout de suite la traduction exacte; au contraire, quand il s'agit pour lui de traduire une phrase latine, il est obligé de parcourir tout l'article pour trouver la nuance qui convient à tel ou tel passage.

Pour l'allemand, il en est de même que pour l'anglais; la position des mots est fixe, le sujet, le verbe et le complément se trouvent toujours au même endroit dans la phrase: C'est mécanique.

Dans le latin, la position des mots varie à chaque phrase et l'esprit de l'enfant est continuellement en éveil.

Or le but des classes, est surtout de faire travailler l'intelligence de l'enfant: Qu'il sache plus ou moins de latin ou de grec, peu importe. Nous considérons l'étude de ces langues, dans nos maisons, comme un instrument de développement intellectuel de culture littéraire, et une préparation à des études postérieures.

M. le Président. Vous considérez cette étude au collège comme une clé qui ouvre une littérature très riche.

Lit-on nos auteurs anciens?

M. Orain. Pas assez; mais ce n'est, du reste, pas possible.

Et, à ce propos, je dirai un mot des programmes que je trouve désastreux pour la culture intellectuelle française.

Nous avons des programmes d'érudition; or les têtes de nos petits français ne renferment pas des cerveaux allemands.

Nous avons inauguré, depuis une vingtaine d'années le système encyclopédique des allemands, qui répugne totalement à notre génie national. Nos enfants ont, par nature, du goût, de la délicatesse et on ne leur donne pas un enseignement qui convienne à leurs dispositions; on leur apprend des suites de faits qu'on empile dans leurs cerveaux; quant à les mettre en rapport avec les auteurs mêmes, on s'en garde bien.

A mon avis, il faudrait enlever des programmes tout ce qui est érudition — je me permets de le dire très modestement — il y aurait lieu d'abord de les débarrasser de l'histoire littéraire latine et grecque, ainsi que de l'histoire littéraire française antérieure à Henri IV. Toutes ces matières sont, jusqu'à la rhétorique, un encombrement nuisible:

Nos enfants devraient surtout recevoir, pendant cette période-là, un enseignement qui développât toutes leurs facultés, et le meilleur moyen d'arriver à ce résultat est de les mettre en face des œuvres de génie françaises, latines et grecques et de leur montrer les textes eux-mêmes. Je suis persuadé qu'à ce contact l'esprit de nos enfants s'élèverait insensiblement; pour développer la distinction d'un enfant, ne le met-on pas en compagnie de personnes bien élevées.

Que quelqu'un veuille apprendre le savoir-vivre dans un livre, jamais il ne parviendra à acquérir l'urbanité, la politesse de manières, de langage et de tenue que seul donne le commerce de gens distingués. Il en est de même pour les études; il serait nécessaire de mettre nos enfants en rapport immédiat avec les auteurs.

Qu'arrive-t-il aujourd'hui?

On donne aux enfants des appréciations faites par leurs professeurs, on leur fait lire des critiques littéraires rédigées par des auteurs contemporains de talent, il est vrai, mais qui ne sont ni Racine, ni Pascal, ni Corneille, ni Bossuet, ni Lamartine, etc.

Nos élèves sont donc formés avec les œuvres de leurs professeurs ou d'écrivains de second ordre, mais ils ne lisent pas nos grands auteurs de génie, ni les auteurs latins ou grecs.

Quant à leurs compositions françaises, elles sont absolument défectueuses : on leur donne des sujets trop techniques; et les malheureux enfants cherchent à se rappeler ce qu'on a bien pu leur dire sur tel ou tel sujet. Au lieu de s'occuper de la forme, de la soigner, ils s'évertuent à diviser leur plan en deux, trois, quatre parties à loger quelque idée dans chacun de ces primo, secundo, tertio, etc., et arrivent ainsi au bout de leur composition.

Mais, quand nous leur disons: refaites donc votre travail, corrigez-le, effacez des mots, mettez-en d'autres à la place, changez la tournure de votre phrase; ils n'en font rien.

Autrefois on procédait de toute autre façon; nous faisions nos devoirs avec un certain en-

thousiasme et nous savions mieux appliquer le précepte de Boileau :

Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage
Polissez-le sans cesse et le repolissez.

Aujourd'hui, nos enfants ne savent pas perfectionner un devoir; ils le donnent du premier jet tel qu'ils l'ont conçu.

Quant à avoir un idéal auquel ils le comparent pour le refaire une seconde fois et l'améliorer, ils en sont incapables.

M. le Président. Vous attribuez cette différence aux programmes?

M. Orain. Oui monsieur le président.

M. le Président. Il y a d'autres causes.

M. Orain. En tout cas, c'est une des principales.

Les professeurs ont à faire étudier l'histoire des *trois littératures,* les littératures française, latine et grecque.

Or, c'est absolument impossible.

Ne parlons que de l'histoire de la littérature grecque. Nous remontons aux chants qui ont précédé la poésie épique, c'est-à-dire à près de 1000 ans avant notre ère; nous passons en revue tous les genres. Comme le professeur craint qu'on donne à ses élèves — et cela arrive — un sujet spécial, sur la littérature lyrique, par exemple, qui comprend une foule d'auteurs, il parle de ces auteurs en détail, mais il ne peut pas les faire lire :

On ne lit pas Pindare, jamais peut-être dans aucune classe on n'a lu une ode de ce poète.

M. le Président. Pas au lycée, en effet; et même dans les classes de licence on le lit fort mal.

M. Orain. On n'en lit même pas de traduction.

M. le Président. Je ne sais pas si on y perd beaucoup. Pour ma part, je ne l'ai jamais compris.

M. Orain. Et cependant, l'élève est exposé à faire un devoir écrit sur Pindare: c'est une plaisanterie.

Je pourrais faire les mêmes critiques à l'endroit de l'histoire de la littérature latine. Mêmes remarques encore à propos de l'histoire de la littérature française avant Henri IV.

Je voudrais donc que, dans les classes de lettres, on enlevât des programmes l'histoire littéraire grecque et latine et l'histoire de la littérature française jusqu'à Henri IV, et qu'on se bornât à donner aux enfants les notions sommaires que suscite la seule explication des auteurs. Dans ces classes, je limiterais aux XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles l'étude plus détaillée de la littérature française, que je ferais précéder d'un simple coup d'œil sur la transformation opérée au XVIe siècle.

C'est à la philosophie que je réserverais, comme on le fait dans l'enseignement moderne, si tant est qu'on ne la supprime pas à titre d'étude spéciale l'histoire des littératures grecque et latine, en y ajoutant celle de la littérature française jusqu'à Henri IV, encore serais-je d'avis qu'on se limitât à des notions très sommaires, à mettre seulement en relief l'origine et l'enchaînement des genres. L'étude de l'histoire littéraire est l'histoire d'un des côtés du développement de l'esprit humain. C'est une étude de causes et d'effets; de ce chef, elle peut fort bien être considérée comme du ressort de la philosophie. Avec cette organisation, les professeurs de seconde et de rhétorique disposeraient de plus de temps pour lire et étudier les textes, mettre les élèves en contact avec les auteurs eux-mêmes, ce qui au point de vue de la culture intellectuelle générale et de la connaissance de la langue française vaut infiniment mieux que toutes les nomenclatures historiques.

Je signalerai ensuite, les *auteurs* et les *ouvrages français*, le nombre en est très exagéré; il vaudrait beaucoup mieux n'en porter que quelques-uns au programme, afin de permettre aux professeurs de les étudier bien à fond, d'en faire admirer aux élèves, savourer à l'aise les beautés littéraires et de créer dans leur esprit l'idéal du beau, du juste, du vrai, du bien qui est dans l'éducation la fin principale, et que l'on n'atteint, encore une fois, que par la lecture et l'étude des textes.

Passons à l'*histoire*.

Pourquoi exige-t-on des enfants les plans de batailles? Dans les guerres de Louis XIV, de Louis XV et de Napoléon Ier surtout, on leur demande des détails infinis. Nous leur faisons faire des cartes où l'on montre que telle armée est partie de tel endroit, qu'elle a passé tel fleuve, franchi telle montagne, pour se rendre à tel point, etc., etc.

M. le Président. Ces détails ne sont pas indiqués dans le programme du baccalauréat; ils dépendent de la manière dont on fait passer cet examen.

C'est un abus de la part de l'examinateur, bien plus qu'un défaut du programme.

M. Orain. Il faudrait le dire, car cet abus existe et nos enfants perdent beaucoup de temps à tous ces détails.

Dans les *sciences*, je trouve également qu'on exige trop des élèves de lettres.

En rhétorique, je demanderais qu'on supprimât la partie théorique de la géométrie dans l'espace ; en algèbre, les équations du second degré ; en arithmétique, les démonstrations de la multiplication, de la division et de la racine carrée. Ce qui resterait répondrait aux besoins pratiques de la vie ordinaire, mettrait suffisamment au courant de ces matières les hommes qui n'ont pas l'intention d'étudier particulièrement les sciences, et contribuerait à la formation intellectuelle de l'enfant, dans la mesure qui convient aux classes de lettres, car ce sont les lettres qui doivent demeurer les principales institutrices de la jeunesse.

Les cours de philosophie et de lettres-mathématiques achèveraient de donner aux élèves le jugement et la précision indispensables à tout esprit bien fait ; mais au moins le but des classes de lettres ne serait pas manqué, comme il l'est aujourd'hui.

En philosophie, ne suffirait-il pas de limiter l'enseignement de la physique à des notions purement descriptives ? Serait-il possible de ne pas s'étendre autant sur la pesanteur, sur la chaleur, et de traiter avec plus de détails l'électricité dont on a journellement besoin et qui prête un concours si puissant aux progrès de la science ?

A quoi bon exiger en chimie que les enfants sachent les formules atomiques, que l'oxygène, par exemple, égale tel nombre et le carbone tel autre ? Ils les apprendront plus tard, s'ils deviennent chimistes ou industriels.

J'arrêterai ici les allégements que je crois nécessaires de faire dans le programme actuel de l'enseignement classique. Ce que je supprime, c'est l'érudition outrée. Cette suppression faite, les études ne seraient plus un entassement de notions plus ou moins vagues, mais un *exercice de l'esprit*. Les professeurs reprendraient la lecture des auteurs latins et grecs et des grands écrivains français. Laissant de côté les devoirs de critiques apprises par cœur, ils pourraient revenir à ces devoirs d'imitation et d'invention qui forment le style, développent le goût, le jugement et donnent à l'enfant une valeur personnelle. J'ajoute qu'il serait possible, avec les allégements indiqués, de consacrer plus de temps au latin, ce qui est indispensable, si l'on en veut tirer profit, plus de temps aussi, aux langues vivantes et peut-être, ce qui ne serait pas inutile, aux exercices physiques.

Comme je me suis fait le défenseur des lettres, il va de soi que je suis opposé à la *bifurcation* des classes. Pour les élèves qui choisissent les sciences, c'est un vrai système d'amputation. En les spécialisant après la quatrième ou la troisième, on ne développe plus chez eux que la faculté de compter et on laisse à peu près complètement leurs autres facultés s'atrophier. C'est la négation de l'éducation. Quelque infructueuses que paraissent être les études de lettres pour un enfant, elles lui apportent toujours plus d'avantages que l'étude à peu près exclusive des mathématiques.

On fait une enquête sur l'enseignement, on s'occupe du baccalauréat et du jury d'examen ; le point faible n'est pas là : je ne saurais trop le répéter, ce qui nous tue en France, c'est notre programme d'érudition, notre programme encyclopédique.

Les jeunes gens ont horreur aujourd'hui des examens, et souvent même, quand ils sont sortis du collège, de toute lecture sérieuse. Je suis convaincu qu'il n'en irait pas de la sorte si, pendant leur éducation, ils n'avaient pas cette montagne d'érudition à soulever. Oui, le mal réside dans les programmes, et c'est avant tout sur ce point que doivent porter les réformes.

J'ai critiqué tout à l'heure l'*enseignement moderne*; je ne peux pas n'en dire que du mal. Je trouve que l'idée qui l'a suscité est très juste.

L'instruction qui convenait, il y a deux cents ou même cinquante ans, ne me paraît plus répondre aux exigences des temps modernes. Comme le disait M. Jules Lemaître il y a quelques mois, tout a changé dans la société.

Or, que veut-on faire avec l'enseignement moderne ? Donner à ceux qui le suivent la culture générale intellectuelle et en même temps une préparation utilitaire à la vie en rapport avec les circonstances présentes.

Comme je l'ai dit en commençant, la culture générale intellectuelle, qui résulte de l'enseignement moderne, est médiocre ; mais il y a, dans cet enseignement, un côté qui est bon, indispensable, c'est la préparation utilitaire à la vie.

Évidemment, je ne dirai pas que nos enfants

au sortir de nos mains, doivent être prêts à entrer dans toutes les carrières qui s'offrent à leur choix. Nos maisons deviendraient des tours de Babel, où les parents nous demanderaient de parler à leurs fils le langage de l'architecture, celui de la médecine, celui de Saint-Cyr, de l'École polytechnique, etc..., mais à aucun le langage qui seul est capable de former des hommes.

Toutefois il y a des choses pratiques qu'il est essentiel d'enseigner aux enfants pendant leur temps de collège : celles dont ils auront particulièrement besoin dans la vie et qu'il leur serait impossible d'apprendre plus tard, s'ils n'en avaient tout au moins commencé l'étude de bonne heure.

De ce nombre sont les langues vivantes. Qu'on arrive, en effet, à vingt-cinq ans sans savoir l'anglais ou l'allemand, évidemment on ne l'apprendra pas.

Les débuts de cette étude sont trop ingrats et trop difficiles, ils ressemblent à ceux de la musique.

Celui qui se met à vingt-cinq ans à apprendre le piano, ne sera jamais qu'un bien médiocre artiste; on ne se résigne pas à cet âge à faire des gammes pendant des heures entières.

Les langues vivantes sont-elles aujourd'hui d'un besoin plus urgent que par le passé? Qui donc en doute? La facilité et la fréquence des voyages au delà des frontières, la multiplicité des relations commerciales lointaines, le mouvement vers la colonisation, la lutte même entre écrivains de tous pays sur le terrain des idées, tout en fait une connaissance devenue indispensable.

Une autre étude me semble présenter un caractère de nécessité non moins grande, c'est celle de la géographie envisagée au point de vue économique, c'est-à-dire des productions agricoles, industrielles, des transports internationaux, etc.

Nos enfants sortent des écoles secondaires classiques avec un esprit presque totalement fermé à cet ordre de connaissances. C'est à peine s'ils savent ce que produit la France; en tout cas, ils ignorent les productions de l'Italie, de l'Allemagne, de l'Espagne et, à plus forte raison, n'ont aucune notion de ce qui peut se récolter en Asie, en Afrique ou ailleurs. A notre époque, c'est là un fait absolument anormal.

Nous regrettons, avec infiniment de raison, que les jeunes gens appartenant à la riche bourgeoisie, à l'aristocratie française, n'entrent pas dans les affaires et se portent beaucoup trop vers ce qu'on appelle les carrières libérales, exclusivement brillantes et pas suffisamment utiles. Comment iraient-ils vers des horizons qu'ils ignorent? Eh bien, poussons-les du côté des langues vivantes et de la géographie économique: ce sera un moyen de leur montrer ce qu'on peut faire dans la voie des affaires, de les incliner vers les carrières commerciales, vers la colonisation, et de les mettre à même d'y entrer avec des chances de succès.

Ceux qui ont créé l'enseignement moderne ont précisément voulu répondre aux nouvelles exigences de notre époque. Ils ont donné une large place dans leur programme aux langues vivantes et à la géographie économique.

Nous avons de la sorte deux enseignements: L'un, le classique, est supérieur au moderne, au point de vue de la culture générale des facultés humaines, et de l'art d'écrire la langue française; l'autre, le moderne, est supérieur au classique comme préparation utilitaire de la vie.

Il est des hommes qui, tout en appréciant le côté pratique de l'enseignement moderne, voudraient le reléguer dans les seules écoles primaires supérieures ou professionnelles. Ils estiment que les collèges secondaires ne doivent poursuivre qu'un seul but, le développement général des diverses facultés.

A mon sens, les collèges secondaires sont destinés à élever tous les enfants qui seront un jour en possession de l'influence que donnent la fortune, le nom, le talent ou la situation, qui deviendront l'âme, la tête de la nation. Or, les manufacturiers, les agriculteurs, les commerçants, les colonisateurs d'une certaine importance, constituent, quoique à des titres différents, cette élite, avec les magistrats, les médecins, les hommes politiques, les fonctionnaires, les écrivains, les artistes, etc. Dès lors, je ne vois pas pourquoi l'on condamnerait les premiers à ne trouver que dans des écoles de caractère inférieur les notions pratiques qui leur sont nécessaires, et à se voir priver de la fine culture de l'esprit que développent les études secondaires.

Certains parlent de substituer plus ou moins totalement l'enseignement moderne à l'enseignement classique. Ce système serait plus dé-

fectueux encore que le précédent, car il ne serait rien moins que l'abaissement à peu près complet en France de ce que nous appelons l'éducation générale intellectuelle.

Faut-il garder les deux enseignements, les faire marcher de front, mettre les familles dans la nécessité de faire entre les deux un choix exclusif et priver, par suite, notre jeunesse de ce que l'un et l'autre a de bon?

Nous devons éviter de rétrécir l'esprit de notre jeunesse française, de priver l'enfant « de la moitié de son âme » en le spécialisant avant l'heure dans des études trop particulières, mais pourquoi empêcher les jeunes gens qui remplissent nos collèges classiques, de voyager avec fruit faute d'entendre la langue des pays qu'ils visitent, de lire des ouvrages étrangers, de goûter « la beauté anglaise et la beauté allemande », de se livrer enfin, si le désir leur en vient, à des entreprises commerciales?

Pour mon compte, je ne vois qu'un moyen de ne faire aucun sacrifice ni intellectuel, ni utilitaire, d'assurer à tous les élèves les avantages de l'un et l'autre procédé d'éducation, de mettre fin aux querelles que suscite la question du classique et du moderne, c'est d'opérer *la fusion des deux enseignements*.

Je prendrais, dans l'enseignement classique, ce qui fait sa supériorité et je procéderais de même, pour l'enseignement moderne. Il y aurait, du reste, très peu de chemin à faire pour arriver à une fusion convenable puisque l'enseignement classique comporte déjà une langue vivante et qu'il enseigne aussi la physique et la chimie.

Qu'y aurait-il à ajouter? Quelques notions de géographie envisagée, comme je l'ai déjà demandé, sous le rapport économique, et une langue vivante supplémentaire.

Mais comment faire de la place dans le programme, pour introduire cette langue vivante supplémentaire?

Tout à l'heure, j'en ai éliminé beaucoup de matières superflues; il en est une autre qu'on pourrait rendre facultative; c'est *le grec*.

J'ai trouvé dans le questionnaire de la Commission d'enquête cette question: Est-il à propos de rendre le grec facultatif?

Je réponds : Oui, je rendrais le grec facultatif.

Vous m'objecterez : « Mais tout à l'heure vous souteniez l'enseignement classique, et voici que vous abandonnez maintenant une de ses études les plus originales. »

C'est vrai, et je ne crois pas nuire en cela à ce que j'ai appelé la culture intellectuelle générale, ni manquer à nos traditions françaises.

Je reconnais qu'à l'origine, le grec a concouru à la formation de notre idéal classique. En effet, au moyen âge, on avait bien le latin, mais on ne l'étudiait pas dans sa forme, dans ses beautés littéraires. Nos pères, à cette époque, l'étudiaient au point de vue théologique et cherchaient à voir, dans les auteurs anciens, des concordances avec la Bible.

Le goût pour la beauté littéraire n'a guère éclaté en France qu'après s'être d'abord propagé en Italie, après la chute de Constantinople.

Les Grecs, venus en Italie, et ensuite dans notre pays, ont donné un mouvement très accentué à la formation du goût littéraire; et puis, vers la fin du XVI[e] siècle, l'étude de la langue grecque est devenue une simple question d'érudition; on en a fait dans les collèges, mais elle n'a concouru que pour une part minime à la culture générale française.

C'est un fait historique, et j'estime avec M. Brunetière que le grec n'a guère été qu'une science d'érudition depuis 200 ou 300 ans. La seule antiquité qu'on imita fut l'antiquité latine, elle seule inspire la plupart de nos grands écrivains.

En réalité, aujourd'hui, nos élèves n'étudient plus le grec. On en fait et ils en savent si peu que le travail qui s'opère sur une version grecque ne concourt même plus à la culture intellectuelle que nous désirons.

Je voudrais donc que le grec devînt facultatif; le latin resterait obligatoire pour tous les élèves.

Est-ce à dire que je souhaite de voir totalement disparaître le grec des études? Non; c'est une langue qui a trop de liens de parenté avec la nôtre; il serait honteux qu'il n'y eût plus personne en France à savoir reconnaître dans le langage des fils les inflexions et le timbre de voix qui rappellent les origines familiales.

De plus, la connaissance du grec ne laisse pas d'ouvrir des horizons sur l'art grec qui ne sont pas sans utilité.

J'autoriserais donc le choix entre le grec et une langue vivante supplémentaire, mais en

même temps j'encouragerais l'étude du grec en lui accordant certains avantages.

Comme ce serait de leur gré que les élèves l'auraient choisi, ils s'y adonneraient avec goût et facilement en apprendraient beaucoup plus qu'on n'en sait généralement aujourd'hui. Nous n'aurions de la sorte *qu'un seul enseignement secondaire*, ce qui compliquerait moins les choses et terminerait, je le répète, toutes les discussions qui existent depuis vingt ans à propos du classique et du moderne.

Cet enseignement secondaire unique donnerait satisfaction à toutes les exigences. Le fond de la culture générale intellectuelle s'y ferait par le latin et le français. Comme préparation pratique à la vie, il comprendrait l'anglais, l'allemand et les autres matières du baccalauréat, avec des notions plus étendues sur la géographie économique. Il laisserait la liberté de choisir le grec aux bons élèves qui estimeraient qu'une langue vivante leur suffit, et de nombreux allégements seraient effectués dans le programme actuel.

Tel serait mon idéal relativement à l'enseignement secondaire.

On a demandé si *l'enseignement classique éloigne les jeunes gens qui le suivent, des carrières industrielles*. Je ne le pense pas.

Bien des jeunes gens, anciens lauréats de version latine, sont de remarquables manufacturiers. Il est certain que les études classiques déposent dans l'esprit, dans les goûts, une délicatesse, une élévation, des aspirations qui ne sont plus compatibles avec le travail manuel, les petites affaires, la vente au détail, mais elles n'empêchent pas celui qui les a faites de se livrer à des entreprises commerciales, industrielles d'une certaine importance, et même à un travail matériel où l'intelligence et l'amour-propre ne soient pas totalement sacrifiés. Ce qui éloigne des affaires tant de jeunes gens sortis des écoles secondaires, c'est le défaut de relations dans le monde des affaires, ou les préjugés qui règnent encore dans divers milieux de notre société française. Ce n'est pas l'abandon des langues anciennes qui les portera sur le chemin des carrières qu'on désire leur voir apprécier et choisir, mais les nécessités de l'existence et les courants d'opinion que susciteront les éducateurs de la jeunesse, les journalistes, les conférenciers et les hommes d'État.

En ce moment, ces courants d'opinion commencent déjà à se produire, et l'aristocratie elle-même se dirige volontiers vers la grande industrie et va parfois jusqu'à ne plus dédaigner une vie de travail relativement modeste.

En ce qui touche la *durée normale des études*, je crois qu'il faut la conserver telle qu'elle existe aujourd'hui. On apprend à écrire un thème ou une version, mais l'esprit ne s'affine pas et l'éducation littéraire ne saurait se faire en deux ou trois ans.

Il y a aussi *la question des examens*. On fait, en ce moment, beaucoup de propositions à ce sujet, par exemple, de supprimer le jury de professeurs de Faculté; M. Lavisse, en particulier, demande qu'on le remplace par un jury de professeurs de lycées et de collèges, et qu'on exempte certains élèves de l'examen du baccalauréat.

Étant donné l'existence en France d'un double enseignement, celui de l'État et celui des établissements libres, le *jury de professeurs de lycées me semble inadmissible*. Jamais, quoi qu'il fasse, on ne croira dans le public à son impartialité. Pourquoi ne pas garder le jury de Faculté contre lequel personne ne formule aucun grief? Pourquoi ouvrir l'ère des soupçons, des froissements et des récriminations?

Quant à *l'exemption de l'examen* accordée aux meilleurs élèves, je n'en suis point partisan. A plus forte raison suis-je opposé à la suppression de l'examen pour tous les élèves.

En fait, comme on le disait tout à l'heure, tous les bons élèves passent avec succès leurs examens. Si, par hasard, ils sont refusés à la session de juillet, ils ont l'ennui de travailler chaque jour pendant quelques heures en septembre, et ils sont toujours reçus à la session de novembre.

J'estime donc que l'exemption d'examen attribuée aux bons élèves n'offrirait que fort peu d'avantages, mais qu'elle serait l'occasion de fréquentes injustices. Du reste, cette exemption de l'examen serait subordonnée, dans les écoles libres, à l'inspection de l'État. Nous ne pouvons pas être favorables à cette inspection, elle serait la mainmise de l'État sur nos maisons. Je ne vois pas comment la liberté pourrait subsister avec l'inspection.

M. le Président. Si l'examen était subordonné au résultat de l'inspection, si l'inspection était appelée, dans une certaine mesure, à remplacer les examens?

M. Orain. C'est cela !

M. le Président. Faites-vous la même objection aux inspections, si elles ne se rattachent pas à l'idée d'examen ?

M. Orain. Pour l'inspection qui se fait en ce moment-ci, je ne fais aucune objection.

M. le Président. Cette inspection se fait-elle ?

M. Orain. Oui, l'inspecteur vient, regarde les locaux...

M. le Président. C'est tout ce qu'il fait !

M. Orain. J'avoue qu'il ne nous gêne pas beaucoup.

M. le Président. Vous ne désirez pas être gênés (*Sourires*).

N'admettez-vous pas que l'État devrait aller plus loin dans son inspection et se rendre compte même de l'enseignement?

M. Orain. Monsieur le Président, l'État a d'abord comme moyen de contrôle les examens de sortie, et puis j'admettrais parfaitement qu'on prît une mesure qui rendrait service à l'État et à nous. Je ne m'opposerais pas à ce qu'on exigeât d'un certain nombre de professeurs de nos maisons le grade de licencié.

Je dis « d'un certain nombre » car je ne serais pas d'avis qu'on demandât ce grade aux professeurs de sixième et de septième.

J'estime que les professeurs licenciés doivent mal faire ces petites classes, ils n'ont aucun goût à enseigner les déclinaisons et ne tardent pas à prendre en grippe leurs modestes fonctions.

Il vaut mieux donner ces classes à de simples bacheliers ou même à des maîtres n'ayant aucun diplôme. Ils en sauront toujours assez pour enseigner les déclinaisons et les verbes, et ils le feront avec plaisir. Nous avons des prêtres professeurs de sixième et de septième qui exercent depuis vingt ans. Ils sont enchantés de leurs petites classes et les dirigent avec grand succès. S'ils étaient licenciés, bien plus instruits, ils s'ennuieraient et l'on ne bénéficierait pas de leur dévouement.

M. le Président. En somme, vous n'êtes pas opposé à ce qu'on exige les grades, mais l'inspection vous paraît plus gênante ?

M. Orain. Oui ; avec cette inspection, je ne verrais plus de différence entre nos maisons et les lycées. Nos professeurs auraient des grades imposés par l'État, passés suivant les programmes rédigés par l'État et ils seraient obligés d'adopter pour leurs élèves les programmes de l'État.

M. le Président. A cause du baccalauréat?

M. Orain. Les élèves passent déjà leurs examens devant un jury d'État. S'ils étaient inspectés par des inspecteurs d'État, ceux-ci pourraient ne pas approuver notre mode d'enseignement, nous serions obligés d'adopter complètement les méthodes de l'État.

M. le Président. En somme, vous en revenez toujours à cette idée que vous ne voulez pas d'inspection, si la dispense de l'examen était accordée d'après les résultats de l'inspection. Mais si vous écartiez ce point de vue en maintenant le baccalauréat actuel tel qu'il est aujourd'hui, avez-vous des objections à faire contre l'inspection qui serait une simple constatation de la façon dont l'enseignement est donné?

M. Orain. L'inspection, qu'elle soit liée ou non à la dispense de l'examen diminuerait toujours la liberté. Je ne vois pas l'utilité d'une inspection de notre enseignement, du moment que nous avons des professeurs auxquels vous avez reconnu une capacité suffisante. L'État a toute satisfaction au point de départ des études, par les grades des professeurs, et au point d'arrivée par les examens qu'il fait passer aux élèves.

M. le Président. Aujourd'hui même, l'inspection peut porter sur l'enseignement en tant qu'il n'est pas contraire à la Constitution. Fait-on même cette inspection ?

M. Orain. Oui, mais je n'en vois vraiment pas l'utilité. L'inspecteur qui regardera les livres n'y verra jamais rien contre la morale ni contre la Constitution.

M. le Président. Quelle objection avez-vous à ce que l'inspecteur se rende dans les classes et assiste à l'enseignement?

M. Orain. Encore une fois, pourquoi un contrôle qui n'est pas nécessaire? C'est contraire au principe de la liberté.

M. le Président. Ce serait à nous de voir si ce contrôle n'est pas nécessaire ou tout au moins utile.

M. Orain. C'est à nous à nous défendre.

M. le Président. Nous voudrions avoir des raisons.

M. Orain. Cette inspection sera effective ou non. Si l'inspecteur se borne à venir et à

s'en aller, elle n'a aucune valeur. Si l'inspecteur dit au supérieur : « Je trouve que tel professeur n'enseigne pas comme il doit le faire », l'évêque, supérieur de l'établissement, sera obligé de se mettre dans le sillon tracé par l'inspecteur, et il perdra, en définitive, la direction intellectuelle de son établissement.

M. le Président. Il semble cependant que l'État ne peut pas se désintéresser d'établissements où il y a tant d'enfants ; il semble que ce soit logique et nécessaire.

M. Orain. Aussi j'admets que l'État exige qu'il y ait dans ces établissements libres des professeurs capables.

M. le Président. En d'autres termes, vous craignez que l'inspection ne conduise à une ingérence abusive dans les méthodes et dans l'enseignement. Vous craignez que l'État ne se borne pas à voir ce qui se passe mais veuille tirer des conclusions et s'ingérer dans l'enseignement ?

M. Orain. C'est ce qui arriverait fatalement.

M. le Président. D'autre part, on peut se demander si l'État n'a pas le droit de se rendre compte de ce qui se passe dans les grandes maisons d'éducation quand une partie si importante de la jeunesse y fait ses études.

M. Orain. Chaque année, encore une fois, vous constatez par le baccalauréat ce qui s'est fait.

M. le Président. C'est une bien pauvre indication.

Mais enfin vous verriez avec inquiétude les inspecteurs faire autre chose que ce qu'ils font?

M. Orain. Incontestablement. Ce serait une atteinte à la liberté, atteinte modérée pour le moment, mais qui pourrait aller s'accentuant.

M. Henri Blanc. Si l'on admettait qu'il fût tenu compte pour l'admission au baccalauréat des livrets scolaires au point qu'ils tiendraient lieu d'examen, comment pensez-vous que l'État pourrait se rendre compte de la valeur des études des établissements libres s'il ne pouvait y pénétrer? Quelles garanties pourrait-il y avoir ?

M. Orain. Je ne suis pas d'avis que rien ne tienne lieu d'examen ; mais pour répondre à la question qui m'est posée, je dirai que vous avez les garanties de capacité des professeurs que vous aurez données vous-mêmes.

M. le Président. Non, la question est posée de façon précise. On parle de donner aux livrets scolaires une valeur plus grande dans l'examen. Comment reconnaître la valeur de ces livrets si on ne fait pas l'inspection de la maison où ils sont donnés ?

M. Orain. Comme en Belgique, en Hollande et en Amérique.

M. le Président. Ce sont les maisons elles-mêmes qui font passer les examens et confèrent les grades. C'est un régime différent.

M. Orain. Dans ces pays, l'État trouve naturel de témoigner quelque confiance même à des personnes qui ne font pas partie de son administration. Souffririons-nous beaucoup d'un régime de grande liberté et de la confiance accordée aux professeurs et aux supérieurs des maisons libres? Est-il nécessaire de mettre l'enseignement en lisière si les choses vont bien ?

On ne doit pas restreindre la liberté sans nécessité. Le droit de liberté est un droit naturel. L'État a l'obligation de défendre ce droit chez tous les citoyens et il ne saurait le restreindre sans nécessité. C'est un principe contre lequel il ne faut pas s'élever en France particulièrement. Or, ni le niveau des études, ni rien n'exige à l'heure actuelle que l'on restreigne la liberté des maisons d'éducation.

M. le Président. Vous reconnaissez bien que l'enseignement qui est donné à des milliers d'enfants n'est pas tout à fait celui donné dans les familles et que l'État doit avoir un droit d'intervention différent.

Vous comprenez que je ne veuille pas discuter à fond ces questions avec vous ; j'appelle simplement votre attention sur divers points, pour provoquer vos réponses. Nous discuterons ensuite à la Commission.

M. Orain. Soit. Mais pour le médecin, par exemple, vous exigez qu'il ait son diplôme ; vous ne le suivez pas pas à pas dans les soins qu'il donne à chaque malade. Cependant il s'agit de leur vie.

M. le Président. Cependant voici un hôpital où il y a jusqu'à 500 malades : vous admettez bien qu'un inspecteur de l'État y pénètre pour voir comment les malades sont soignés ; on ne voit pas comment ils sont soignés chez eux, mais à l'hôpital, on le voit.

En somme, vous voulez qu'on ne juge vos élèves qu'au baccalauréat.

M. Orain. Oui, mais j'admets aussi qu'on exige des grades pour les professeurs, et je crois que l'examen des élèves, les grades des

professeurs et la surveillance très intéressée, que les familles ne peuvent manquer d'exercer sur les établissements auxquels elles confient leurs enfants, constituent à l'égard des écoles libres des garanties très suffisantes.

M. le Président. Votre établissement ne fait pas double emploi avec les petits séminaires?

M. Orain. Non, ce sont deux maisons distinctes.

M. le Président. Il ne se recrute pas dans les mêmes milieux ?

M. Orain. Généralement, les enfants des petits séminaires sont de condition modeste.

M. le Président. Et en ce qui concerne l'enseignement moderne ?

M. Orain. Nous avons une organisation particulière. Il y a quelques classes communes, mais les récréations, les études, les dortoirs mêmes sont distincts. Nous sommes obligés de le faire à cause des différences de situation sociale.

M. le Président. Les parents le désirent?

M. Orain. Oui, chose singulière, ils le désirent du côté classique, mais plus encore du côté moderne. Ainsi c'est moi qui ai ouvert cette section d'enseignement moderne. J'avais recherché d'abord dans quelles conditions je pourrais le faire. Les familles de commerçants, les cultivateurs aisés auxquels j'en parlais me disaient : nous vous enverrions bien nos enfants suivre l'enseignement moderne, mais nous ne voulons pas qu'ils soient mêlés avec les enfants riches de l'enseignement classique ; nos enfants prendraient parmi eux des goûts qui ne nous conviennent pas.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser? Nous vous remercions, Monsieur, de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé GOURAUD.

M. le Président. Monsieur l'abbé, vous êtes directeur de l'externat des Enfants-Nantais?

M. Gouraud. Oui, monsieur le Président. Notre établissement est un externat en principe; mais, depuis 1881, on y a adjoint un internat pour les enfants des familles qui s'absentent une partie de l'année. Pour faire marcher la maison, on y admet un certain nombre d'internes, une vingtaine, qui demeurent à l'année; une trentaine d'élèves viennent s'y adjoindre à une époque donnée.

M. le Président. A qui appartient l'établissement?

M. Gouraud. Au diocèse et à une Société civile. Nous sommes sous l'autorité de l'évêque. C'est lui qui nomme le directeur et les professeurs.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves?

M. Gouraud. Environ 300 auxquels nous donnons l'enseignement exclusivement classique.

Il y a, dans le diocèse de Nantes, cinq maisons de plein exercice; deux petits séminaires, celui de Guérande et celui des Couëts, et trois institutions libres. Celui de Saint-Stanislas, à Nantes, comprend 300 élèves. Nous avons en tout dans le département neuf maisons diocésaines. On n'y donne que l'enseignement classique. L'enseignement moderne est donné depuis quelques années dans le pensionnat des frères de Bel-Air. De ce chef nous paraissons avoir une augmentation d'élèves de l'enseignement secondaire qui n'est pas réelle.

M. le Président. C'est très juste.

M. Gouraud. Il y a même une diminution de la population scolaire ecclésiastique. Pour l'ensemble de la France, cette diminution dans les petits séminaires serait d'un millier d'élèves depuis 1892.

M. le Président. Mais il y a eu une légère augmentation cette année.

M. Gouraud. Je croyais le contraire. En tout cas, pour les institutions libres, il y a une augmentation apparente de 12.000 élèves environ qui s'explique par l'extension de l'enseignement moderne.

M. le Président. Il y a en effet plus de 11.000 élèves qui, depuis 1887, ont passé en bloc à l'enseignement secondaire par un simple changement d'étiquette.

M. Gouraud. Nous n'avons pas d'enseignement moderne dans les établissements ecclé-

siastiques de Nantes. Cependant il semble que ce serait chez nous une nécessité, notre ville étant très commerçante. Nous avons une clientèle de gros commerçants, d'armateurs. Ils envoient leurs enfants chez nous ou au lycée.

Pour moi, j'admets la nécessité de l'enseignement moderne. J'estime qu'il y a une catégorie de gens auxquels il convient, dans le commerce, dans l'industrie, dans le monde des affaires en général. Je l'admets en principe, à condition qu'on le restreigne. Je ne suis pas partisan de le voir développer tel qu'il est dans les derniers plans d'études. Il y a place, dans notre système d'éducation, pour une formation intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, pour un enseignement plus développé que le primaire supérieur actuel; je voudrais quelque chose comme l'ancien enseignement spécial. Mais un moderne équivalent au classique, je n'en vois pas la raison.

Cependant il y aurait peut-être lieu de moderniser l'enseignement classique. Pour cela, je proposerais de rendre le grec facultatif. Cela laisserait un temps considérable qu'on pourrait utiliser pour les langues vivantes, la géographie, etc. Je varierais suivant les pays; car je crois que l'enseignement moderne doit avoir surtout ce caractère de se spécialiser suivant les besoins locaux. Ceux qui le voudraient feraient du grec, on pourrait même en encourager l'étude. L'enseignement actuel du grec ne sert pas beaucoup à la culture intellectuelle. Le latin y suffit. Mais je crois le latin indispensable. Il donne une supériorité intellectuelle que rien ne remplacera. Je ne parle ici que du moyen de culture : le latin pour le latin, c'est fini. Il y a dans l'étude de cette langue des avantages qu'on ne trouve nulle part ailleurs. La nécessité de décomposer la phrase latine dans tous ses éléments, de la retourner en tous sens développe l'esprit d'analyse comme ne le ferait aucune langue vivante.

Mais j'avoue que trop d'élèves font des études classiques; beaucoup en font qui n'ont pas les ressources suffisantes à tous points de vue. Les raisons de cette surabondance sont la recherche des carrières libérales, du fonctionnarisme, et surtout le désir de diminuer le temps du service militaire. C'est à ce point qu'on voit des fils de négociants ayant l'intention de continuer les affaires de leurs pères, préoccupés avant tout d'éviter deux années de service et pour cela poursuivant leur doctorat en droit ou leur licence ès lettres. La crise commerciale qui s'est fait ressentir durement à Nantes a détourné aussi bien des enfants des carrières pratiques pour les diriger vers les carrières libérales.

Mais le moyen de restreindre la clientèle classique me paraît difficile à trouver. On a parlé de bifurcation; c'est une ressource. Il y a aussi le système de M. Demollins consistant à donner une culture générale pendant un certain nombre d'années, puis à spécialiser les enfants.

M. le Président. Qu'en pensez-vous?

M. Gouraud. Le système serait difficile à appliquer, mais on pourrait en tirer quelque chose. On commence le latin beaucoup trop tôt. Je préférerais une formation primaire solide. Beaucoup d'enfants de petits séminaires commencent le latin tard et arrivent aux mêmes résultats. Je suis rentré à douze ans dans un petit séminaire et je suis convaincu que nos enfants qui commencent deux ou trois ans plus tôt ne sont pas plus forts que nous l'étions. On pourrait très bien réduire le nombre des années d'études.

M. le Président. Vous commencez en sixième?

M. Gouraud. Nous avons conservé l'ancienne méthode du commencement en septième, mais nous n'apprenons dans cette classe que les éléments du latin, déclinaisons et conjugaisons.

M le Président. Vous seriez d'avis de commencer en quatrième?

M. Gouraud. Je retarderais la limite du baccalauréat. On finit trop vite et beaucoup d'enfants sont incapables de suivre. Je demanderais cinq ans de latin commencés en cinquième. En philosophie, on ne fait plus de grec ni de latin. Cinq ans de latin seraient suffisants, surtout si on ne faisait plus de grec et si on éliminait la queue de la classe; c'est cette queue qui retarde les autres élèves.

M. Marc Sauzet. Que pensez-vous des examens de passage?

M. Gouraud. Nous ne pouvons guère leur donner de sanction. Je réussis quelquefois, à empêcher de passer dans une classe plus élevée, mais il est difficile de persuader aux familles qu'il y a des enfants qui ne sont pas faits pour les études classiques.

Je dirai maintenant un mot sur la question du baccalauréat. Pour moi, je ne vois aucune raison de le modifier. Il n'a pas les inconvénients qu'on lui objecte. J'ai été professeur de philosophie avant d'être à la tête de la maison. Je n'ai jamais constaté le caractère si aléatoire qu'on reproche à cet examen.

M. Lemire. Pour la philosophie.

M. Gouraud. Et pour la rhétorique. Les premiers sont presque invariablement reçus. Il y a des accidents, c'est certain, mais les bons élèves les réparent en novembre. Il y a cependant des injustices qu'il serait facile de faire disparaître. On pourrait, par exemple, tenir compte des livrets scolaires d'une autre manière qu'aujourd'hui. On les juge individuellement; puisque le jury en a la collection, il pourrait les juger les uns par les autres. On éviterait par là cet inconvénient qu'un élève classé quatrième en excellence est refusé tandis que ses camarades placés bien après lui sont reçus. Cela s'est vu. Il y a évidemment un autre usage à faire du livret scolaire.

M. le Président. On n'en tient pas assez compte?

M. Gouraud. On relève bien la note de un ou deux points, mais on pourrait avec ces livrets apprécier la valeur d'un élève par comparaison et non d'après son livret uniquement.

M. Marc Sauzet. Les places y figurent-elles?

M. Gouraud. Oui, la comparaison est donc facile à faire, mais on ne la fait peut-être pas assez.

Je signalerai aussi le choix des sujets de composition. Beaucoup sont hors de la portée des enfants; les versions sont parfois étrangement choisies : on prend des textes dans les auteurs de la décadence; les élèves ne sont pas habitués à ce latin et cela les déroute.

Il y a aussi des points de détail à suivre de près. Depuis qu'on a adopté le système de la composition unique par centre d'examen, il y a des candidats nombreux à composer dans la même salle. Sur ce point, je demande une surveillance très étroite. (*Sourires.*) On pourrait aussi obtenir une entente préalable plus efficace des membres du jury sur l'interprétation à donner aux programmes. Chacun a sa manière d'interroger; l'un fait expliquer un auteur d'une façon littérale, l'autre demande de l'histoire. Il y a là quelque incohérence.

On a aussi reproché au baccalauréat son manque de concordance avec les études antérieures. Il est facile d'y remédier. Je ne serais pas opposé, comme le demandaient les professeurs de l'instruction publique en 1897, à ce qu'on augmentât le nombre des compositions. Cela permettrait de mieux juger les candidats.

M. le Président. Certainement.

M. Gouraud. Enfin les programmes sont trop chargés; on ajoute toujours et on ne retranche jamais. Il y a, par exemple, trop d'auteurs désignés. Les professeurs ont, il est vrai, la liberté de choisir quelques ouvrages, mais il faut bien que les élèves soient au courant des autres; ils sont, en effet, exposés à être interrogés sur ces auteurs à l'examen écrit; il faut qu'ils les connaissent en vue de la dissertation. Par ailleurs, à l'examen oral, on ne leur permet pas de désigner les auteurs qu'ils ont spécialement préparés. C'est une contradiction. Les programmes sont trop vagues; je les voudrais plus limitatifs. Pour l'histoire, par exemple, ne serait-il pas possible de prévoir une série de questions plus particulièrement étudiées? Cela enlèverait encore de l'aléa à l'examen.

En même temps les programmes sont trop absolus : je voudrais qu'il y eût des parties facultatives, le grec ou une partie moderne.

Mais je ne vois pas de raison de supprimer le baccalauréat lui-même. Au point de vue du jury, nous n'avons à nous plaindre ni de partialité ni d'injustice.

Mais si l'on veut modifier quelque chose, il semble que la seule solution possible, en dehors du *statu quo*, c'est la liberté absolue. C'est une idée avec laquelle il faudrait se familiariser. On pourrait très bien essayer la liberté complète de programmes et de méthodes sous la responsabilité des chefs de maison. Les familles choisiraient. Il n'y a pas à craindre pour les droits de l'État. Ces droits seraient suffisamment sauvegardés par les examens que l'État mettrait à l'entrée des carrières qui dépendent de lui. Il lui suffirait par ailleurs, de demander des garanties de culture intellectuelle.

M. le Président. Croyez-vous que cela profiterait beaucoup à l'enseignement?

M. Gouraud. Cela stimulerait l'initiative privée, exciterait l'émulation et favoriserait le progrès.

M. le Président. C'est le système belge.



M. Gouraud. Oui. J'ajoute qu'en Belgique l'État demande un certificat de six ans d'études. Le chef de maison refuse parfois ce certificat ; alors l'élève a la ressource d'en appeler à un jury d'État.

M. le Président. Vous dites « parfois ». C'est signe que ce certificat s'accorde généralement.

M. Gouraud. Il n'est pas très rare de voir les chefs d'établissement le refuser.

M. Marc Sauzet. Ne croyez-vous pas que le système de la liberté absolue serait la mort de l'enseignement secondaire?

M. Gouraud. Certainement, il y aurait danger à la liberté absolue, par la raison bien simple qu'on préparerait les examens spéciaux des douanes, des contributions, des ponts et chaussées, etc.; on serait exposé à ne plus faire de véritables études. En Belgique, on avait voulu d'abord accorder la liberté absolue, puis on s'est aperçu qu'elle avait de nombreux inconvénients. Alors on a exigé des candidats aux fonctions publiques l'attestation d'un cours d'études régulièrement faites. Cette attestation donnée par le chef de l'établissement me semble obvier aux inconvénients de la liberté.

M. le Président. L'inspection se fait-elle chez vous?

M. Gouraud. Oui, l'inspecteur d'académie vient chez nous et nous l'invitons nous-mêmes à entrer dans les classes. Il s'acquitte d'ailleurs de sa mission d'une manière très discrète. Nous ne trouvons pas mauvais qu'il regarde en passant soit un devoir d'enfant, soit un livre.

M. le Président. Vous ne verriez pas d'inconvénients, pour votre liberté, à ce que l'inspection s'étendît à l'enseignement ?

M. Gouraud. Cela dépend du but qu'on se proposerait. S'il s'agit pour l'État d'assurer l'accomplissement des devoirs qui lui incombent — mais dans cette limite seulement, — nous ne sommes pas gens à nous y opposer.

M. le Président. Vous n'avez plus rien à ajouter, monsieur le directeur?

M. Gouraud. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur le directeur, de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé JULIEN.

M. le Président. Monsieur l'abbé Julien, vous êtes directeur de l'Externat Saint-Joseph, au Havre ?

M. Julien. Cet établissement est en voie de formation, nous n'en sommes encore qu'à la seconde classique. Nous donnons en même temps l'enseignement moderne.

M. le Président. A qui appartient cet établissement ?

M. Julien. C'est un établissement diocésain : Il est détaché de la maison d'Yvetot, localité qui se trouve sur la ligne de Rouen au Havre. Cet externat a été fondé, il y a vingt-cinq ans, comme petite école annexe de l'établissement d'Yvetot; les études s'y arrêtent en sixième ; mais, depuis trois ans, sous la pression de l'opinion havraise, il a fallu y instituer des classes supérieures.

M. le Président. Vous n'avez que des externes surveillés?

M. Julien. Oui, monsieur le Président. Actuellement, nous en avons 260; et nos classes vont jusqu'à la seconde, ainsi que je viens de le dire.

M. le Président. Vous aurez plus d'élèves quand la série de vos classes sera complète?

M. Julien. Nous en aurons environ 300, étant donnée la proportion des basses classes.

M. le Président. Qui sont vos professeurs ?

M. Julien. Nos professeurs sont presque tous des ecclésiastiques appartenant au diocèse et dépendant de Mgr l'archevêque.

Ils sont recrutés parmi les anciens élèves des établissements diocésains.

M. le Président. Vous n'avez pas de surveillants spéciaux ?

M. Julien. Non, ce sont des ecclésiastiques qui sont chargés de la surveillance des études et des récréations.

Nous avons aussi quelques professeurs laïques pour les sciences, l'anglais, l'allemand et la musique, mais le plus grand nombre de nos professeurs sont des ecclésiastiques.

M. le Président. Vous n'avez pas que l'enseignement classique, avez-vous dit?

M. Julien. Nous donnons aussi l'enseignement moderne et la grande difficulté consiste à mener de front les deux enseignements.

Il semble, qu'au Havre, ville commerçante entre toutes, les idées de M. Demolins tendent à prévaloir, car je trouve beaucoup de familles qui réclament l'enseignement moderne qu'elles prennent pour un enseignement pratique.

M. le Président. Plus court de durée.

M. Julien. On veut faire un commerçant en peu d'années.

M. le Président. Il faut que les enfants entrent aux écoles commerciales et aillent à l'étranger.

M. Julien. Toutefois, c'est encore l'enseignement classique qui domine.

M. le Président. Poussez-vous l'enseignement moderne jusqu'à la seconde?

M. Julien. Il va en effet jusqu'à cette classe.

M. le Président. Avez-vous des élèves en nombre suffisant ?

M. Julien. Voici un fait très frappant : Nous commençons le latin en septième et, l'année dernière, il y avait 37 ou 38 élèves en huitième. La séparation devait s'opérer en septième, puisqu'il fallait opter, dès cette classe, pour le latin ou pour l'enseignement moderne: or, c'est par moitié que les sections se sont formées.

Malheureusement, comme je le disais, l'enseignement moderne est pris, par beaucoup de familles, pour un enseignement pratique. Les élèves ne veulent pas pousser jusqu'au baccalauréat, ils suivent les cours quatre ou cinq ans, puis ils abandonnent les classes, aussi, la seconde moderne ne compte-t-elle que quelques élèves.

Du reste, l'enseignement classique est lui-même en souffrance et c'est un grave inconvénient que les parents doivent opter pour tel ou tel mode d'enseignement sans avoir pu se rendre compte des aptitudes de leurs enfants.

On se trouve ici en face d'une situation regrettable. J'oserais proposer un remède qui consiste à supprimer la dualité de l'enseignement secondaire. Des deux enseignements classique et moderne, n'en faire qu'un, sans épithète distinctive de moderne ou de latin.

Je m'explique,

Je n'aurais pas inventé l'enseignement moderne, mais il existe, et mieux compris, il peut rendre service. Je le conserverais, à la condition de le rendre décidément classique.

Il suffit de s'entendre sur le mot classique. A mon sens, ce qui fait qu'un enseignement est classique, ce n'est pas parce qu'il repose ou non sur l'étude des langues mortes; non, ce qui lui donne ce caractère, c'est une méthode, c'est la formation de l'esprit par les idées générales. Tout dépend de la méthode, et si le professeur possède réellement la méthode appropriée au but, qu'il enseigne les langues vivantes ou les langues mortes, peu importe, il donnera également une culture intellectuelle à ses élèves.

La discussion s'est égarée, ce me semble, sur la question de l'importance comparative des langues vivantes et des langues mortes.

Personne ne nie que le latin ne soit une école excellente, mais rien n'empêche que l'on ne fonde un enseignement classique sur les langues modernes, sur l'histoire soit politique, soit littéraire, et sur la philosophie. Ces études sont éducatives au même degré que le latin et le grec. Il ne faut pas les opposer, il faudrait les associer.

Je voudrais, si cela est possible, unifier les deux types d'enseignement — classique et moderne.

M. le Président. Dans quel sens?

M. Julien. Je ne serais pas d'avis de greffer l'enseignement classique sur l'enseignement primaire, car celui-ci se distingue de l'enseignement classique par sa méthode même.

J'ai été dans ce cas, j'ai commencé le latin à douze ans, après avoir fait d'excellentes études primaires, mais ce n'est pas cette circonstance qui m'a permis d'apprendre le latin...

M. le Président. Si vous aviez commencé cette étude en huitième, trois ans plus tôt...

M. Julien. J'aurais su le latin tout aussi bien.

M. le Président. Oui, mais l'auriez-vous mieux su?

M. Julien. En tout cas l'enseignement primaire a une méthode inférieure : faute de pouvoir provoquer la réflexion par la comparaison, il est réduit à recourir surtout à la mémoire. Si l'on veut définir la méthode, on peut l'appeler « méthode de mémoire. »

On fait apprendre aux enfants des mots qui

germeront peut-être plus tard dans leurs cerveaux, mais qui, sur le moment, ne produisent que des associations d'idées toutes faites, de pures formules.

M. le Président. Comment feriez-vous l'unité de l'enseignement secondaire?

M. Julien. Voici comment je procéderais : Je ferais commencer les études secondaires, classiques ou modernes indistinctement, par le latin et une langue vivante, à tous les enfants, dès la septième au plus tard. A cet âge-là les élèves apprennent tout ce qu'on veut; et en somme, quelques déclinaisons et quelques conjugaisons, apprises pendant une année, ne chargeraient pas beaucoup l'esprit des enfants. La peine serait petite ; mais l'avantage serait grand. On les accoutumerait à pénétrer dans l'intérieur des mots, à saisir les relations des mots entre eux, à comprendre les rapports qui existent entre le sujet, le verbe et le régime — notions difficiles à acquérir lorsqu'on n'a que le français à sa disposition.

Beaucoup de parents sont en admiration devant l'analyse grammaticale; mais cet exercice est souvent machinal : un enfant peut faire de l'analyse grammaticale et même de l'analyse logique et, au bout de deux ou trois ans, n'y avoir rien compris.

Je voudrais donc qu'on fît du latin de très bonne heure et qu'on apprît le français parallèlement avec le latin, les deux études s'éclairant réciproquement, pendant les années que j'appellerais les années incertaines de l'enfance, entre neuf, dix et douze ans, alors que les aptitudes particulières des élèves ne se sont pas encore manifestées et que ceux-ci n'ont pas encore pris leur direction définitive.

La bifurcation s'opèrerait vers la quatrième. A ce moment-là, on saurait ce qu on a dans la main : on pourrait orienter en connaissance de cause l'esprit qui aurait déjà indiqué sa tendance.

Lorsqu'un père de famille viendrait dire, en amenant son fils dans un établissement secondaire : « Je désire qu'il fasse des études modernes. »

On pourrait lui répondre : Que savez-vous s'il n'y a pas un petit génie latin en cet enfant? Nous allons toujours faire un essai, pendant lequel le temps sera aussi bien employé que dans l'autre système. On fera apprendre à votre fils autant d'orthographe et de calcul qu'on peut lui en enseigner à son âge ; l'essai, du reste, ne durera que peu d'années, après quoi, la bifurcation s'opèrera suivant les aptitudes de notre élève. »

Cette bifurcation n'en serait pas tout à fait une, car je voudrais des programmes absolument parallèles, un même baccalauréat. L'enseignement moderne ne serait pas déshonorant puisque parti du même point, avec les mêmes programmes d'histoire, de littérature, de mathématiques que l'enseignement classique, il se confondrait en définitive avec lui.

M. le Président. On ne ferait plus de latin dans l'enseignement moderne?

M. Julien. Non, on apprendrait une seconde langue vivante à partir du moment où l'on aurait abandonné la langue latine.

Quant au grec, je le sacrifierais volontiers, aussi bien, je crois que le sacrifice est consommé ; on pourrait peut-être cependant faire apprendre un peu de grammaire grecque aux enfants, au point de vue étymologique, mais ce serait tout.

J'ai été amené à ce système par l'observation suivante : Parmi les enfants que j'ai dû faire passer de l'enseignement classique, où ils ne réussissaient pas, à l'enseignement moderne, j'ai remarqué que la plupart se plaçaient au premier rang dans les classes d'enseignement moderne, simplement parce qu'ils avaient étudié les éléments du latin. Cependant ils étaient parmi les derniers, dans l'enseignement classique; ils ne connaissaient que fort peu de grec et de latin, mais ils étaient accoutumés à chercher le sens intime des mots, et cela seul suffisait à les mettre au-dessus de leurs camarades de l'enseignement moderne, qui y étaient entrés par la porte de l'enseignement primaire.

Je voudrais que les deux enseignements fussent parfaitement uniformes, et qu'à la fin de la rhétorique, il y eût, pour un seul baccalauréat, du côté moderne, un thème d'une langue vivante, et une version d'une autre langue vivante; du côté classique, un thème latin, — une version latine (avec un thème oral de langue vivante), puis une composition française, commune aux deux enseignements, sur un sujet d'histoire proprement dite ou d'histoire littéraire.

M. le Président. Il a déjà été difficile, du temps de la bifurcation, de faire marcher de pair des sections qui ne suivaient pas les mêmes études. On n'associe pas aisément,

dans des études communes, des élèves qui ne poursuivent pas le même but.

M. Julien. L'histoire fait déjà l'objet d'une classe commune, il pourrait en être de même de la littérature, d'autant plus que la formation initiale des élèves serait la même, et c'est peut-être par là que la difficulté deviendrait moins grande, car on aurait affaire à des enfants qui sauraient déjà un peu de latin.

Le professeur qui enseigne la littérature l'enseigne mieux en expliquant à fond les textes.

Il serait donc plus facile d'appliquer à l'enseignement moderne les méthodes de l'enseignement classique, car, en faisant lire aux élèves un auteur français comme on procède pour un auteur latin, en expliquant les rapports des mots et des phrases entre eux, on arriverait à donner une culture aux enfants et ceux-ci en seraient plus aptes à suivre la même méthode sur des textes anglais ou allemands.

L'unité se maintiendrait mieux, parce qu'elle aurait existé auparavant.

Maintenant, il serait bon de donner une année de plus aux élèves de l'enseignement moderne pour accomplir leurs études; je me suis toujours demandé pourquoi la seconde moderne équivalait à la rhétorique classique. Cependant, les enfants doivent avoir le même âge pour se présenter aux examens; il y a là une anomalie que je m'explique difficilement.

M. le Président. C'est que la durée des études modernes n'a pas été fixée en une fois. On l'a augmentée, à deux reprises, d'une année.

M. Julien. L'enseignement secondaire étant devenu unique, il resterait à en arrêter le programme.

Il y a de très bonnes choses dans le programme de l'enseignement moderne, mais je le trouve trop chargé au point de vue des sciences.

Je demanderais qu'on gardât, des sciences, la partie éducative de l'esprit, les grandes lignes, les méthodes qui forment la raison, et surtout je voudrais que le tout fût couronné par une philosophie.

Je regrette la spécialisation, même après la rhétorique, et je trouve bien fâcheux que les études secondaires, appelées classiques, se terminent après la rhétorique. Mais rien n'est fini à ce moment, je dirais même que tout commence, puisqu'il n'y a de généralisation possible qu'avec la philosophie.

Et pourquoi ne placerait-on pas, en conséquence, à la fin de la philosophie, une composition, une véritable composition française qui fût l'indice de la formation de l'esprit? Ce qu'on exige trop souvent jusqu'ici, en matière de littérature, c'est de la pure érudition. Nos jeunes gens sont traités comme les oiseaux qui reçoivent la becquée de leur mère et qui la rendent tout de suite après.

Il faudrait user de modération et ne pas vouloir que nos enfants sachent tout.

Aujourd'hui des professeurs de l'université et d'autres ont écrit des manuels excellents; et, quand les maîtres savent en tirer le suc, en faisant quelques lectures intéressantes et en ne donnant aux enfants que l'essentiel, ils peuvent les employer utilement.

L'enseignement moderne, sous ce rapport, n'est pas mauvais, car les professeurs qui le donnent sont obligés d'employer cette méthode pour l'étude des langues anciennes. Très peu de notions détaillées, des idées générales et des lectures.

Le défaut de l'enseignement classique, c'est qu'il ne permet pas de lire les auteurs; les enfants travaillent des heures et des jours sur quelques lignes de texte et, comme ils ne savent pas suffisamment le latin et le grec pour les lire sans peine, ils ne lisent pas ce qui leur coûte trop à déchiffrer.

M. le Président. Ils ne le lisent, ni dans le texte, ni dans la traduction!

M. Julien. Ce qu'il faut obtenir, ce n'est pas que l'enfant ait la tête bourrée de manuels, c'est qu'il ait l'esprit formé. Or l'esprit se forme par la lecture des écrivains. Les langues anciennes, apprises même très médiocrement, ont l'avantage d'accoutumer l'esprit à pénétrer le sens des mots et à discerner l'idée qu'ils renferment.

Je suis très frappé, à ce point de vue, de la particularité que présentent les élèves de l'école primaire et de l'enseignement moderne, quand ils n'ont pas de bons maîtres. Ils ne voient que l'extérieur des termes, pour eux, les mots sont des lettres imprimées et alignées, ils ne distinguent ni le sens ni le rapport des mots entre eux; ils n'ont pas cette formation d'esprit acquise par l'habitude de lire dans le corps et dans l'âme des mots, au moyen de l'explication et de ce que j'appellerai en latin,

puisque le moderne n'y peut encore aller, *enucleatio*.

Il ne m'appartient pas de chercher à trancher toutes les difficultés que présente mon système, tout système se heurtant à beaucoup d'obstacles; mais je crois qu'il faut supprimer la scission qui existe entre l'enseignement moderne et l'enseignement classique, en modifiant les deux enseignements et en les terminant par une bonne philosophie.

Quant au baccalauréat, je le conserverais, mais je laisserais beaucoup plus de liberté que maintenant à chaque Université, afin de lui permettre, comme le laisse entendre le questionnaire, d'adapter son programme aux conditions locales et de se concerter avec les chefs d'établissements, quant à l'introduction de certaines matières libres, par exemple le grec, ou une partie de l'histoire ou des sciences qui aurait été mieux étudiée.

M. le Président. Si on réalisait ce que vous demandez : une même durée d'études, une partie de vos élèves vous quitteraient et iraient chercher ailleurs un enseignement plus court et mieux approprié à leurs besoins.

M. Julien. Il resterait à en organiser un, si l'on pouvait.

Les familles ne mettent pas leurs enfants dans telle catégorie d'enseignement secondaire, parce qu'il s'agit d'enseignement secondaire, mais parce que cet enseignement est mieux fréquenté et qu'il est mieux porté de le suivre. C'est une des raisons qui déterminent les parents dans leur choix; mais il y a aussi les questions d'argent, les vocations des enfants qui se précisent, de sorte que beaucoup d'entre eux abandonnent leurs études avant de les avoir achevées. Il est difficile d'offrir aux familles un système d'études uniforme qui puisse contenter toutes les exigences et les vues particulières.

Le système que je propose présenterait cet avantage que l'enseignement primaire ne mènerait pas de plain-pied dans l'enseignement moderne. Bien des pères de famille, en effet, confondent l'enseignement moderne avec l'enseignement primaire supérieur; or, cette confusion ne serait plus possible si l'on avait soin, au moyen de notions élémentaires de latin, de faire une ligne de démarcation entre les deux enseignements.

Je reconnais que, avec l'enseignement primaire, on peut arriver, si l'on s'adresse à des esprits bien doués, à donner aux enfants, vers l'âge de quatorze ans, un semblant de culture générale; cependant, l'esprit ne passe pas tout d'un coup d'une méthode à l'autre, et la culture de l'enseignement secondaire ne s'acquiert que si elle a été préparée dès le début.

Je ne parle pas de l'idée à la mode, à savoir: l'enseignement primaire poussé jusqu'à l'âge de quatorze ans et suivi d'études latines d'une durée de trois ou quatre ans; c'est là, selon moi, une utopie qui ne peut venir qu'à l'esprit de ceux qui n'ont pas mis la main à la pâte scolaire.

M. le Président. C'est une utopie qui s'est réalisée pour vous!

M. Julien. Je ne voudrais pas exagérer. J'ai, en effet, commencé le latin à douze ans; mais j'ai pris le temps nécessaire pour l'étudier.

M. le Président. Les jeunes gens qui sortent de chez vous entrent dans des carrières commerciales?

M. Julien. Nous sommes un établissement trop jeune. Nous n'avons guère d'anciens élèves.

Il existe un préjugé suivant lequel on ne peut pas faire de commerce, si l'on n'a pas été élève d'école primaire; et quelques-uns de ceux qui se font l'écho de ce préjugé ont fait des études secondaires. Leur tort est de croire que leurs enfants peuvent être *utilisés* avant l'âge de dix-sept ans, c'est une erreur.

Un autre préjugé consiste à dire que les carrières libérales seules supposent des études classiques.

A une époque où le monde des affaires, comme on dit, est appelé à faire partie de la classe dirigeante, pourquoi ne donnerait-on pas, même aux futurs commerçants, une culture égale en valeur à celle qu'on suppose bonne pour les futurs médecins, les futurs avocats, etc.?

Je crois que c'est le rôle de ceux qui ont charge de l'intelligence française de sauver l'enseignement classique, non pas tant en sauvant le latin et le grec, qu'en remettant la formation des jeunes esprits entre les mains d'hommes qui auraient fait de fortes études et en évitant toute confusion entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

M. le Président. Pour cela, il faut des méthodes, du temps et une tradition.

Nous vous remercions, monsieur le directeur, de votre intéressante déposition.

Déposition du Frère ABEL.

M. le Président. Vous êtes à la tête d'un établissement des Frères de l'instruction chrétienne à Ploërmel?

Le F. Abel. Je ne suis pas chargé de l'établissement de Ploërmel en particulier; je suis à la tête de l'Institut des Frères de l'instruction chrétienne, fondé en 1817 par l'abbé Jean-Marie-Robert de La Mennais.

M. le Président. Combien avez-vous d'écoles?...

Le F. Abel. Nous avons, en France, 342 écoles et 114 dans les Colonies.

Je remercie la Commission d'avoir bien voulu me convoquer; j'ai été très touché de cet honneur.

Je regrette, en ce qui touche une question qui vous est particulièrement chère — je veux parler de l'enseignement moderne — de ne pouvoir vous donner des détails bien précis. Le supérieur de la congrégation des Frères de Marie serait mieux à même de vous fournir des renseignements à cet égard; les écoles de cette congrégation comprennent au moins une douzaine d'établissements d'enseignement secondaire moderne, tandis que nous ne possédons qu'une seule école de ce genre en France et une également au Sénégal.

M. le Président. Notre collègue, M. de Mun, vous a donné les indications sur lesquelles les convocations ont été faites.

Le F. Abel. J'ai pris auprès de ces chers Frères quelques renseignements, et je vous demande la permission de lire les notes que j'ai rédigées.

Ma communication ne sera pas longue, car vous devez être bien fatigués.

Je serai très précis. Je m'arrêterai à six de vos cinquante-deux questions, auxquelles j'ai cru qu'il était bon de répondre; je vous parlerai ensuite d'un voyage très intéressant que je viens de faire à nos écoles officielles du Sénégal; enfin, je terminerai par l'exposé de ce que nous avons fait pendant ces dernières années pour l'enseignement de l'agriculture.

Pour gagner du temps, je vais parcourir mes notes, et, au cours de ma lecture, vous voudrez bien m'arrêter, si vous le jugez convenable.

Je n'aurai rien à vous signaler de particulier sur l'enseignement classique, car cet enseignement n'est établi — en partie — que dans deux de nos maisons; mais j'aurai à vous soumettre quelques remarques sur l'enseignement secondaire moderne; puis, si vous me le permettez, je vous donnerai quelques renseignements sur *nos Écoles publiques* du Sénégal: je les ai visitées du 4 au 24 février dernier.

L'enseignement moderne me semble répondre à des besoins actuels, si nous voulons soutenir la concurrence faite à notre agriculture, à notre commerce et à notre industrie par des voisins qui, chaque jour, gagnent du terrain sur nous.

L'industrie, le commerce, les applications des sciences naturelles ont pris, dans ces dernières années, une place considérable: c'est l'enseignement moderne qui assurera leur diffusion.

Mais cet enseignement moderne, qui n'est qu'un enseignement technique et professionnel, ne saurait être évidemment placé sur un pied d'égalité avec l'enseignement classique pour la formation intellectuelle de l'homme. — Toutefois, il nous semble convenir au jeune homme qui, à sa sortie de l'école, n'a pas une situation, et qui doit, en conséquence, songer à sa subsistance immédiate et à se faire une place au soleil.

L'enseignement classique a peut-être le défaut de ne préparer directement à aucune profession. Aussi conviendrait-il de le restreindre aux privilégiés de l'intelligence et de la fortune, et à ceux, en nombre assez restreint, qui se préparent aux carrières libérales et médicales.

Une preuve évidente que l'enseignement moderne répond à un besoin actuel, c'est que, depuis sa création, il a constamment gagné du terrain, malgré la timidité de ses débuts et malgré la force et le nombre de ses adversaires. Aussi est-il donné, aujourd'hui, dans tous les lycées de France, à l'exception de

quelques lycées de Paris (1), dans 78 institutions libres et dans une cinquantaine seulement de pensionnats ou écoles de Frères. — Les Frères n'ont donc pas, comme on semble le croire, le monopole de cet enseignement.

Je ne suis point surpris de voir, dans l'année 1898, 4,546 candidats se présenter aux examens du baccalauréat moderne; c'est environ le tiers des jeunes gens qui se sont présentés au baccalauréat classique — exactement 13.442 (2).

Permettez-moi de vous le dire, messieurs, si les congrégations de Frères enseignants ont donné un bon appoint à l'enseignement moderne, c'est que ces congrégations sont, pour cela, dans de bonnes conditions: elles ne donnent que très exceptionnellement l'enseignement classique, par suite, leurs forces se concentrent uniquement sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement moderne; de plus, la formation même de leur personnel enseignant leur donne des aptitudes spéciales à ces deux enseignements.

Elles seront secondées — je n'en saurais douter — dans cette voie, parce que, dans le domaine de la vérité et de la science, tous les efforts, d'où qu'il viennent, ont droit à la justice et à l'encouragement.

Laissez-moi, messieurs, vous dire bien simplement mon modeste avis sur six des cinquante-deux questions présentées par votre Commission.

N° 27. — *Quelle doit être la durée normale des études de l'enseignement moderne?*

Les six années qu'il réclame actuellement pourraient être employées comme suit: les quatre premières années auraient pour couronnement et pour complément nécessaires deux années de spécialisation : agriculture, commerce, industrie, selon la carrière que se propose d'embrasser le jeune élève.

En effet, si l'on veut une formation sérieuse, ces six années ne seront pas de trop pour acquérir une connaissance suffisante de nos auteurs français, des langues vivantes et des mathématiques élémentaires.

N° 35. — *Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne?*

L'enseignement primaire supérieur ayant un cycle plus restreint que l'enseignement moderne, il me semble bien difficile, sinon impossible, de concilier les deux enseignements.

N° 42. — *Valeur de l'enseignement actuel du dessin ; réformes à y apporter.*

Depuis qu'il n'y a pas d'épreuve écrite du dessin pour l'enseignement moderne, le niveau a baissé ; le moyen de le relever, c'est de rétablir cette épreuve écrite, à l'examen.

N° 43. — *Peut-on supprimer le baccalauréat?*

Assurément non : c'est un principe général que tout enseignement doit avoir sa sanction dans un examen. Puisque cette sanction a donné d'excellents résultats, il nous semble absolument nécessaire de conserver le baccalauréat.

L'enseignement moderne s'est surtout développé depuis l'arrêté du 15 juin 1891, qui a créé le baccalauréat moderne.

Quelle que soit, d'ailleurs, la sanction finale imposée aux études de l'enseignement moderne, *elle devra être évidemment la même* pour l'enseignement officiel et pour l'enseignement libre, et dans des conditions d'entière égalité en tous points.

N° 44. — *De la substitution au baccalauréat du certificat d'études et d'examens de passage et de sortie.*

Cette substitution me semble fatale pour les études. Les élèves — je le crains — ne feront aucun effort pour obtenir un titre qui ne jouira d'aucun prestige : les études s'en ressentiront et faibliront.

N'y aurait-ils pas aussi de grands inconvénients à laisser les diverses institutions maîtresses absolues de la direction et du niveau des études sans sanction finale ?

Le baccalauréat est donc une sauvegarde nécessaire des études sérieuses.

N° 45. — *Le régime des examens peut-il être modifié ?*

Oui, et même assez avantageusement, en introduisant une épreuve de dessin dans le premier examen.

Ne serait-il pas aussi conforme au principe d'égalité qui nous régit que l'enseignement libre fût représenté dans les jurys d'examen ?

Cette représentation se fait déjà dans les examens de l'enseignement primaire, d'après l'article 118 de la loi sur l'enseignement

(1) *Annuaire de la jeunesse*. Vuibert, 1898, p. 149,
(2) *Petit Journal* du 12 octobre 1898.

primaire, modifiée par le décret du 28 juillet 1893.

D'autre part, les Conseils départementaux et le Conseil supérieur de l'instruction publique comptent, parmi leurs membres, un représentant de l'enseignement privé. (Art. 44, 6° de la loi du 30 octobre 1886 et art. 1er de la loi du 27 février 1880.)

C'est d'après ce même principe d'égalité que j'ose appeler la bienveillante attention de votre Commission sur l'inégalité qui existe relativement au service militaire des membres de l'enseignement public et de l'enseignement privé: ces deux enseignements sont, l'un et l'autre, reconnus par la loi du 30 octobre 1886; les instituteurs publics et privés possédant les mêmes titres, obtenus devant les mêmes commissions d'examen, le droit commun ne demande-t-il pas qu'ils soient traités de la même manière pour la dispense accordée.

J'ai eu l'honneur de vous dire en commençant que j'arrive du Sénégal, où j'ai pu recueillir des renseignements précis qui sont de nature à intéresser tous ceux qui ont à cœur le développement de notre influence et de la civilisation dans nos colonies.

Nos Frères y ont été installés, dès 1841, par le Gouvernement français ; ils y instruisent les enfants indigènes dans les classes du jour, et les adultes dans les cours du soir.

Actuellement nous y tenons cinq écoles : deux à Saint-Louis, l'une d'enseignement secondaire moderne jusqu'à la quatrième année inclusivement et d'enseignement classique jusqu'à la sixième inclus, l'autre d'enseignement primaire; une école primaire dans chacune des autres communes : Gorée, Dakar et Rufisque.

Ce qui m'a le plus touché dans cette visite que j'ai faite avec les plus bienveillantes recommandations de M. le Ministre des colonies, c'est l'accueil gracieux et particulièrement sympathique de M. le gouverneur général ; ce sont les témoignages publics de gratitude des pouvoirs locaux : conseillers généraux et administrations municipales ; et, je puis le dire, de toute la population des quatre communes, les seules constituées au Sénégal.

Peut-être ces détails ne vous intéressent-ils pas ?

M. le Président. Si, beaucoup, mais ils sont en dehors de notre enquête.

Le F. Abel. Je suis heureux de vous les soumettre; vous verrez ce que vous pouvez en faire.

M. le Président. Nous ne pouvons pas sortir du cadre de notre enquête. Mais tous les efforts faits au loin, au nom de la France, nous intéressent particulièrement, et nous vous demanderons, quand votre déposition officielle sera terminée, de nous parler de votre visite aux écoles du Sénégal et de ce que les frères de l'instruction chrétienne y ont fait pour le développement de l'instruction parmi les indigènes.

Vous avez de nombreuses écoles?

Le F. Abel. Nous avons, en tout, 456 écoles dont 342 en France. Les autres sont établies dans huit colonies, dont cinq françaises : Sénégal, Saint-Pierre et Miquelon, la Guadeloupe, Cayenne, Tahiti; et trois étrangères, savoir : Haïti, le Canada, Jersey.

M. le Président. Ce sont des établissements d'enseignement primaire?

Le F. Abel. D'enseignement primaire populaire avant tout. Nous avons en particulier 95 établissements d'enseignement primaire dirigés chacun par *un frère seul;* ces écoles ont en moyenne de 80 à 120 élèves. Nous nous occupons aussi d'études scientifiques, mais nous sommes surtout des éducateurs primaires, tels que l'a voulu notre vénéré fondateur.

M. le Président. Notre enquête porte seulement sur l'enseignement secondaire.

Le F. Abel. Nous avons dû organiser l'enseignement secondaire dans l'un de nos établissements de France et dans la ville de Saint-Louis (Sénégal). L'École de Saint-Louis, fondée en 1884, a vu passer 160 jeunes gens indigènes, sans compter les 54 qui la fréquentent actuellement.

Voici ce que sont devenus les 160 élèves sortis :

19 sont instituteurs dans les pays du protectorat, où, par leur connaissance du Wolof, ils rendent de grands services. Ils forment les 2/3 des instituteurs de ce pays, qui sont au nombre de 27.

10 sont militaires ou marins; — général Dodds.

36 dans le commerce ;

25 dans les postes et télégraphes de l'Afrique occidentale ;

6 dans les affaires indigènes ;

6 au Trésor (Sénégal et Soudan).

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter en ce qui concerne l'objet même de notre enquête?

Personne n'a de questions à poser?

Nous vous remercions de votre déposition.

Séance du mardi 14 mars 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. MORLET.

M. le Président. Monsieur Morlet, vous êtes censeur à Rollin; auparavant vous aviez été proviseur?

M. Morlet. Je suis venu de Versailles à Rollin; auparavant j'ai été proviseur à Troyes, puis à Marseille.

M. le Président. N'avez-vous pas été aussi à Sainte-Barbe?

M. Morlet. J'ai été deux fois à Marseille, une première fois comme censeur, en 1880, une seconde fois comme proviseur, en 1892. Lorsque j'ai quitté cette ville pour la première fois, c'était pour venir à Sainte-Barbe-des-Champs prendre la succession de M. Guérard.

M. le Président. A Sainte-Barbe, vous avez fait quelques essais au point de vue de la discipline?

M. Morlet. Oui, encouragé par le Conseil d'administration. Notre but était de rendre la discipline plus douce : pour y parvenir, nous avions commencé par supprimer presque toutes les punitions effectives, moyen radical, et les avions remplacées par un système d'avertissements, analogue à celui de l'École alsacienne. Le premier était donné par l'inspecteur, à peu près notre surveillant général; le second par le directeur de la maison; le troisième et dernier par un conseil composé du directeur et des professeurs. La privation de sortie avait été seule conservée comme punition effective.

En même temps un grand développement était donné à l'éducation physique, grâce au concours de M. le baron de Coubertin. Pour l'hiver un skating avait été installé; pour la belle saison, des jeux de toute sorte. Les récréations étaient surveillées par les deux inspecteurs et par les professeurs de gymnastique et de jeux. Ainsi, au lieu de se passer en divertissements désordonnés, elles étaient occupées par des jeux bien organisés et intéressants.

En ce qui concerne la surveillance du travail à l'étude, comme je n'étais pas satisfait des aptitudes du personnel des répétiteurs, j'avais encore employé un remède radical : la suppression presque complète du répétitorat, moyen dont évidemment il ne peut être question dans l'Université. J'avais remplacé les répétiteurs par les professeurs eux-mêmes, qui faisaient à la fois les classes et les études. Le soir, de cinq heures à six heures et demie, ils venaient surveiller la confection des devoirs qu'ils avaient donnés pendant la classe : une heure et demie nous avait paru le temps convenable pour faire les devoirs écrits sur cahier. N'oublions pas que nous n'allions que jusqu'à la cinquième. A six heures et demie arrivaient les quelques répétiteurs que nous avions gardés sous le nom d'*auxiliaires*. Ils prenaient l'étude à ce moment : les élèves mettaient les devoirs sur copie, et la demi-heure qui restait était consacrée à des jeux instructifs. Ces mêmes auxiliaires surveillaient le dortoir; dans la journée ils n'avaient aucun service. On avait pu s'assurer, pour remplir ces fonctions, le concours de jeunes professeurs venus à Paris dans l'intention de préparer l'agrégation. Nous ne leur donnions pas de traitement, mais seulement les vivres et le couvert, plus une légère indemnité de voyage, puisque nous étions à Fontenay.

M. le Président. Pour les professeurs, c'était une présence beaucoup plus longue dans l'établissement?

M. Morlet. Elle était rétribuée.

M. le Président. Et les professeurs avaient accepté cette organisation volontiers?

M. Morlet. Oui; nous étions à une époque où les répétitions commençaient à devenir plus rares. Le traitement des professeurs n'était pas très élevé et plusieurs avaient escompté des leçons qui n'étaient pas venues. Ils acceptaient donc avec plaisir ce moyen de compléter leurs émoluments ordinaires.

M. le Président. Et vous aviez obtenu de bons résultats?

M. Morlet. Oui certes; au point de vue des devoirs; car la confection d'un devoir ne peut jamais être mieux surveillée que par celui-là même qui l'a donné, et qui connaît le fort et le faible de chacun de ses élèves.

Je reconnais qu'il est difficile dans l'Université de suivre le même principe.

M. le Président. Même dans les classes inférieures?

M. Morlet. Ce n'est pas tout à fait impossible dans les classes inférieures.

Il faut bien l'avouer, pour ce qui concerne la surveillance du travail personnel dans nos établissements, la grosse difficulté c'est la question du répétitorat. En l'état actuel il ne semble pas que les choses aillent pour le mieux. Ce n'est pas la bonne volonté des maîtres que j'incrimine, mais l'attribution et la répartition des fonctions. La nécessité des trois heures de liberté consécutives, l'externement, les remplacements, les arrangements de service amènent quelquefois dans la même étude deux ou trois maîtres par jour. Comment dans ces conditions le travail des élèves pourrait-il être suivi et aidé de façon efficace? De plus, il arrive en général dans nos lycées que les répétiteurs les plus anciens, les plus expérimentés, licenciés le plus souvent, les plus capables en un mot de prêter aux professeurs un concours effectif, sont chargés de la surveillance des mouvements, du dessin, de la gymnastique, des récréations. N'y a-t-il pas là une anomalie, une perte réelle de forces vives dont on pourrait utilement profiter au mieux des intérêts généraux? — Ne conviendrait-il pas plutôt de diviser les répétiteurs en deux catégories: 1° ceux qui seraient chargés de la surveillance et de la direction du travail personnel des élèves; 2° ceux qui seraient chargés de la surveillance des mouvements, des récréations, des dortoirs?

Les fonctionnaires titulaires de la 1re catégorie seraient choisis d'après l'ancienneté, les grades et les qualités d'esprit et de caractère constatées. Ils seraient chargés *uniquement* de l'étude et prendraient le titre de « *professeurs adjoints* » ou de *répétiteurs d'études* (le mot importe peu). A eux incomberait cette surveillance si utile du travail, cette sollicitude, réclamée si légitimement, qui consiste à stimuler les indolents, à encourager les timides, à entretenir l'émulation des meilleurs, à aider chacun dans la répartition de son temps, à veiller *de façon suivie* à ce que les leçons soient bien sues, les devoirs soignés, les cahiers exactement tenus, à entretenir chez tous le désir de réussir et de progresser. Et tout ce travail se ferait sur les indications des professeurs avec qui ils seraient en relations constantes dans les diverses réunions, et en toute occasion utile. (Bien entendu ils seraient chargés des suppléances de classes.) C'est parmi eux qu'on choisirait de préférence, d'après les notes qui leur seraient données par l'inspection générale, les professeurs des collèges, et on peut dire sans crainte qu'ils prendraient leurs nouvelles fonctions avec une expérience et des connaissances pédagogiques précises bien faites pour les aider à réussir dès le début.

Dans la seconde catégorie (surveillance) serait rangé le reste des répétiteurs, sous le nom de « *suppléants* » ou de « *répétiteurs adjoints* ». Ils auraient avec leurs collègues, chargés des études, des rapports quotidiens pour leur signaler les élèves dont la conduite aurait laissé à désirer au cours de la journée dans les divers exercices de l'intérieur, et les remplaceraient en cas de nécessité. Lorsqu'une vacance se produirait dans la première catégorie, le choix désignerait ceux d'entre eux qui y seraient appelés définitivement. Je n'entre pas dans les détails de cette organisation, me contentant de l'indiquer et d'appeler l'attention sur l'avantage qu'il y aurait à l'adopter.

Pour la compléter et pour la rendre excellente serait-il impossible d'obtenir de nos dévoués professeurs, tout au moins dans les classes élémentaires et de grammaire, de venir de temps en temps, sans trop de dérangement, visiter leurs élèves à l'étude, ne serait-ce

qu'un quart d'heure, au moment de leurs répétitions, pour leur donner ainsi une preuve de leur sollicitude toujours en éveil, pour leur prouver que, la classe terminée, ils s'intéressent encore à eux, s'inquiètent de leur travail personnel, et tiennent à se rendre compte par eux-mêmes des efforts de chacun, à les faciliter pour la plupart? Rien ne serait plus utile à notre avis pour donner une impulsion féconde au travail général, pour répondre victorieusement à ceux qui, tout en reconnaissant le talent et le zèle de nos professeurs, les accusent injustement de se trop désintéresser de tout ce qui n'a pas trait directement à l'enseignement de la classe.

Et, dans cet ordre d'idées, je pense que les professeurs chargés dans une même classe des divers enseignements auraient grand intérêt à se réunir tous les quinze jours pour se renseigner réciproquement sur les résultats obtenus, pour suivre dans son ensemble la marche de la classe et dans le particulier le développement intellectuel et moral des élèves.

A cette réunion assisterait le *répétiteur d'études*. Le professeur principal pourrait être chargé de centraliser les notes et un cahier spécial recevrait les observations présentées, ainsi que les noms des élèves désignés pour recevoir un éloge ou un blâme du censeur. On pourrait y appeler de temps en temps un ou deux élèves pour leur donner des conseils avec quelque solennité avant d'avoir recours aux sévérités de l'Administration.

Au commencement de l'année, c'est au cours de la première réunion que serait arrêtée la répartition du temps à consacrer au travail personnel pour chaque ordre d'enseignement, répartition si importante et parfois défectueuse.

Il nous paraît qu'il y aurait là une action à exercer en commun, dont l'effet pourrait être des plus salutaires.

Pour revenir à la question du répétitorat, et dans le sens de la solution indiquée, je tiens à exposer en outre une idée dont j'ai déjà parlé dans une brochure sur « l'éducation morale au collège ». Je veux parler de l'établissement d'un certificat d'aptitude pédagogique pour la sélection entre répétiteurs.

M. le Président. Entre surveillants et répétiteurs? Vous ne l'exigerez pas pour les répétiteurs proprement dits?

M. Morlet. Je l'exigerais des répétiteurs qui aspireraient aux fonctions de surveillant général.

Au besoin, je ne commencerais pas par le rendre obligatoire, mais j'aimerais qu'on en tînt grand compte pour la sélection. Il est bien clair que le fait de l'avoir obtenu ne suffira pas pour établir la supériorité du fonctionnaire dans le domaine pratique. Mais, lorsque les qualités pratiques auront été constatées dans l'exercice des fonctions quotidiennes, nous affirmons qu'il y aura là une garantie de plus, au sujet de l'éducation morale, la preuve d'une aptitude suffisante, d'un goût précieux pour l'étude de la science de l'éducation, une tournure d'esprit qui prédisposera favorablement l'homme à remplir un rôle si difficile et si délicat, une habitude plus grande du langage et des moyens à employer pour ramener à la docilité un enfant d'un tempérament vif et d'un caractère indépendant, au respect des personnes un enfant dont l'éducation première aura été négligée sous ce rapport, pour stimuler un élève d'un tempérament indolent, pour l'aider dans son travail d'amélioration en empruntant à la connaissance des caractères et à l'étude des méthodes employées des conseils opportuns et efficaces.

Le programme de cet examen serait d'ailleurs facile à établir :

1° Histoire de la pédagogie ;
2° Notions de pédagogie générale;
3° Les méthodes d'enseignement ;
4° (*Partie administrative)*. Lois et actes, règlements de l'enseignement secondaire.

A tout le moins obtiendrions-nous ainsi de convaincre ceux qui se destinent à l'éducation des enfants, qu'il y a une science de l'éducation, science difficile, qui veut être étudiée dans son ensemble comme dans ses détails. Le résultat serait pour nous réjouir, si nous pouvions ainsi inspirer le goût de la pédagogie, cette science dont le nom résonne si bizarrement à nos oreilles, mais dont l'objet, bien compris, mérite tous les respects.

Si j'ai insisté sur cette question de l'éducation morale, c'est que, à mon avis, elle tient une grande place dans la crise actuelle.

Je crois que, en dehors de la question religieuse, les parents qui envoient leurs enfants dans les maisons ecclésiastiques, tout en reconnaissant la supériorité de l'enseignement public, sont persuadés : 1° que dans les établis-

sements religieux ces enfants y seront d'abord plus confortablement installés, et, au temps où nous vivons, cette considération a pris, aussi bien pour les parents que pour les enfants, une importance exagérée, mais dont il est impossible de ne pas tenir compte ; 2° qu'ils y seront mieux surveillés dans leur travail personnel, par des hommes qui, n'étant pas absorbés par le souci de leurs intérêts particuliers, dégagés des préoccupations multiples de la vie quotidienne, seront plus disposés à se consacrer tout entiers à leur tâche ; 3° enfin, *et surtout*, qu'ils y seront mieux élevés, par des hommes que le caractère de leurs fonctions, que la robe même dont ils sont revêtus, que l'habitude du langage de la prédication semblent douer d'une autorité plus grande et plus respectable.

Qu'a-t-on fait pour leur donner satisfaction dans l'Université sur ces trois points? D'importantes améliorations ont été réalisées pour l'installation des bâtiments scolaires et les dernières maisons construites sont conformes aux lois de l'hygiène ; quelques-unes vont même jusqu'au luxe dans leurs installations. Mais pour la direction du travail personnel *et surtout* pour l'éducation morale, qu'a-t-on fait ? Des Commissions ont étudié la question, de grands esprits l'ont traitée dans la presse, dans les conférences, dans les livres : le nom de M. Marion est dans toutes les bouches. Mais si, au point de vue théorique, des systèmes et des méthodes ont été établis de façon magistrale, au point de vue pratique les résultats ne sont pas encore de nature à nous satisfaire.

C'est qu'on a eu raison de dire que la pire des méthodes peut donner de bons résultats avec un maître habile, et la meilleure échouer avec un maître inexpérimenté.

« En fait de discipline, m'écrivait en 1890 mon camarade Faguet, on n'a encore rien trouvé de mieux que les bons disciplinaires. » J'ajouterai volontiers « en fait d'éducation, on n'a encore rien trouvé de mieux que les bons éducateurs ». Mais je ferai observer qu'en somme, et en dehors des qualités naturelles à l'homme, il est plus facile de devenir un bon disciplinaire qu'un bon éducateur. Apprendre à appliquer correctement un règlement pour *forcer un élève à obéir* n'est pas la même chose qu'apprendre à amener cet élève à *vouloir obéir*. Or, je dis hardiment que pour cette tâche si délicate nos maîtres sont insuffisamment préparés. Je ne les offenserai pas en affirmant que s'ils ne sont plus seulement aujourd'hui des « professeurs de silence », ils sont de bons surveillants, mais ne peuvent pas être encore des éducateurs, parce qu'ils n'ont pas encore été suffisamment préparés à ce rôle. Et si je m'applaudis de voir s'ouvrir dans la plupart des Universités des conférences pédagogiques, j'en demande la sanction par l'établissement d'un « brevet d'aptitude à l'éducation ».

Le corps des répétiteurs ainsi organisé, son action morale serait contrôlée par les surveillants généraux, dont les attributions seraient un peu étendues, du moins élargies. Chacun d'eux aurait la direction d'un quartier, composé de trois ou quatre études au plus, pour tout ce qui concerne la discipline, le travail personnel et l'éducation des élèves. Afin de bien délimiter leur responsabilité, il y aurait intérêt à ce que, dans la construction des bâtiments scolaires, chaque quartier fût indépendant des autres, ayant ses classes, ses études, sa cour de récréation, ses dortoirs. Le surveillant général serait en quelque sorte le tuteur moral de la centaine d'élèves constituant le quartier et s'appliquerait à connaître parfaitement chacun d'eux, à les suivre dans les détails de leur vie scolaire, à leur donner chaque jour, pendant les récréations, dans son cabinet, les conseils et les avis qui conviennent. Il recevrait les familles, qu'il tiendrait au courant des progrès ou des défaillances de leurs enfants; il aurait une autorité en rapport avec l'importance de ses fonctions, et dégagerait par cela même, le censeur d'une partie de son fardeau pour lui permettre d'exercer son action morale d'une façon plus effective et d'aider de plus près le proviseur dans son écrasante besogne. Ces fonctionnaires seraient recrutés de préférence parmi les répétiteurs d'études les plus anciens et les plus habiles, pourvus du brevet d'aptitude à l'éducation.

Je passe au censeur des études. Ce fonctionnaire était autrefois chargé spécialement de la direction des études, d'où son titre. Il devait être agrégé (Ordonnance du 29 septembre 1832). Le grade seul de licencié était exigé du proviseur. En 1847 on admit les licenciés aux fonctions de censeur. Actuellement il est chargé de surveiller personnellement et directement la discipline et le travail,

Il assiste au lever et au coucher des élèves, à l'entrée et à la sortie de classe, aux réfectoires, aux récréations, au parloir. Il a la surveillance de la bibliothèque et de toutes les collections; il est responsable de toutes les sommes dues par les externes et chargé d'en assurer la recette. Il a à tenir un livre de classes, un livre d'entrée et de sortie des élèves, les catalogues, les registres, les états divers concernant toutes les bibliothèques. En un mot, discipline et écritures absorbent la plus grande partie de son temps. Que reste-t-il à ce fonctionnaire, fatigué par son rude métier, pour l'action morale? Bien peu d'heures; trop peu à mon avis.

S'il était dégagé quelque peu par les surveillants généraux de la discipline immédiate, par le secrétaire et le bibliothécaire d'une partie des écritures, dont il garderait le contrôle, il semble qu'il pourrait exercer une action bienfaisante dans la maison en suivant de près le travail des répétiteurs et des surveillants généraux, et surtout, nous insistons sur ce point, en appelant chaque jour à son cabinet, sur les indications de ses collaborateurs, une quinzaine ou une vingtaine d'élèves, ce qu'il ne peut faire actuellement. C'est au cours de ces entretiens qu'il remplirait son rôle véritable d'éducateur, en tête à tête, avec l'autorité qu'il tiendrait de ses fonctions et de son caractère, et qu'il contribuerait le plus efficacement au développement de cet « esprit nouveau » (je n'ai pas trouvé de meilleure expression pour rendre ma pensée) que nous voudrions voir régner dans nos lycées. En ce moment, grâce aux améliorations apportées à la discipline, qui l'ont rendue moins rigide sans en diminuer la fermeté, l'état de paix règne dans nos lycées. Mais c'est encore une paix armée et cela ne nous suffit pas. C'est l'état de concorde et d'union que nous désirons, de sincère docilité, de bonne volonté chez les élèves, et nous n'y arriverons qu'en intéressant tous les fonctionnaires à l'œuvre commune de l'éducation, à la pensée qui désormais doit dominer tous nos actes.

Les censeurs seraient recrutés de préférence parmi les surveillants généraux pourvus du brevet d'aptitude à l'éducation.

Reste le proviseur. Tout le monde est d'accord pour demander que son autorité soit augmentée et proportionnée à sa responsabilité. Le proviseur est en effet l'âme de la maison, celui qui doit obtenir de chacun de ses collaborateurs le maximum d'efforts et d'énergie, celui qui doit réunir comme en un faisceau toutes les forces vives de la maison, dont l'autorité doit être incontestée parce qu'elle s'appuie sur toutes les qualités intellectuelles et morales qui la font librement accepter. Il faut qu'il puisse évoluer avec quelque liberté, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur; il ne faut pas qu'il soit arrêté à chaque instant par la crainte de heurter quelque ressort de l'administration supérieure. Mais ce n'est pas seulement sur ce point que nous insisterons; nous nous contenterons de dire avec notre vénéré recteur : « Il faut soulager les proviseurs d'une partie de leur besogne administrative, dont les détails remplissent les trois quarts d'une journée qui devrait être consacrée presque tout entière à l'éducation morale. » La voilà bien, la parole décisive, qui n'existe encore, hélas! qu'à l'état de parole.

Le jour où le proviseur ne dépensera pas la moitié plus de temps à faire des rapports qu'il n'en a mis à faire les choses dont il doit rendre un compte détaillé, le jour où il pourra chaque jour, avec sa grande autorité, exercer une action morale supérieure et *directe* sur les élèves, en dehors de ses apparitions dans les classes pour la lecture des places et des notes, faite forcément un peu à la hâte, grande sera l'influence de ces entretiens, de cette contribution d'en haut venant fixer et confirmer l'action déjà exercée par ses collaborateurs aux divers degrés.

Telle est, à notre avis, la plus importante des réformes à accomplir. Elle nous semble même la condition du succès pour toutes les autres.

Encore ajouterons-nous que toutes les améliorations ne sauraient avoir leur plein effet que dans des lycées de 500 élèves, de 600 au plus. C'est le chiffre qu'a indiqué M. le recteur.

Quant au recrutement des proviseurs tels que nous les entendons, il semble qu'il puisse se faire *en partie* dans les meilleures conditions, en appelant à ce poste les censeurs qui se seront le plus signalés par leurs qualités d'éducateurs.

Une bonne mesure consisterait à les envoyer d'abord dans les plus importantes maisons, avec le titre de proviseur adjoint. Ils y seraient associés de plus près à la tâche du

proviseur, initiés aux fonctions nouvelles qu'ils devront exercer. On leur épargnerait de la sorte les inexpériences inévitables d'un début non préparé, les erreurs ou les hésitations auxquelles ne peut échapper un fonctionnaire improvisé dans une situation où, à côté du rôle que jouent les qualités maîtresses de l'homme, se trouve une part non petite de *métier*, de connaissances techniques que l'expérience seule peut donner.

Ai-je besoin d'ajouter que ce sera une bonne fortune toujours pour l'Université d'accueillir, pour le recrutement des censeurs et des proviseurs, les professeurs désireux de participer à l'œuvre de l'éducation morale et que leurs qualités personnelles et professionnelles auront désignés au choix de l'administration? Ce sera un honneur de les y admettre, sous cette réserve seulement qu'ils débuteront comme censeurs ou comme proviseurs adjoints et qu'il pourra être tenu compte dans l'examen de leurs titres du brevet d'aptitude à l'éducation.

Voilà, constitué à ses divers degrés, le personnel chargé de l'éducation morale. Autour de ce pivot central, il importerait de grouper toutes les œuvres secondaires qui sont de nature à intéresser les enfants, à rompre la monotonie de la vie scolaire, à ouvrir leurs cœurs aux sentiments bienveillants, à consoler les internes de leur réclusion, à jeter quelques fleurs sur l'aridité de l'enseignement didactique.

Par exemple, on constate que les élèves ne savent pas lire à haute voix, qu'ils connaissent seulement une faible partie des chefs-d'œuvre de nos grands classiques. Ne pourrait-on établir un cours de diction pour apprendre à nos élèves l'art de la lecture? Comme application, ne pourrait-on organiser des *conférences-lectures* hebdomadaires, de petites réunions, sous la direction soit du professeur de diction, soit du censeur, ou de professeurs de bonne volonté?

Dans le même ordre d'idées, ne pourrait-on organiser des *conférences-lectures* en allemand et en anglais pour les élèves les plus forts dans ces deux langues, et des séances de conversation sur des sujets indiqués à l'avance?

Une des innovations que je crois des plus heureuses serait aussi la création dans nos lycées d'une sorte de petit *musée* destiné à faciliter l'enseignement par l'aspect, dont on a démontré et reconnu l'utilité. Magique, en effet, est sur les enfants cette exhibition des choses que jamais description, si exacte soit-elle, ne parviendra à leur faire connaître de façon aussi durable, aussi persistante. Images et projections (à défaut des objets eux-mêmes) sont le meilleur moyen de donner à l'enseignement la pénétration, la vie qui paraissent parfois un peu lui manquer et sans lesquelles, trop souvent, les leçons des meilleurs maîtres ne laissent pas plus de traces que de beaux caractères tracés sur le sable. Si nette, si exacte, si adéquate à la pensée que soit la parole du professeur, elle ne suffit pas toujours à captiver l'attention d'une classe, j'entends l'attention continue (non intense) dont le maximum est d'un quart d'heure, peut aller jusqu'à une demi-heure, mais ne dépasse guère ce terme (un philosophe anglais prétend qu'en aucun cas l'attention volontaire d'un auditoire, fût-il composé de membres de l'Institut, ne peut aller au delà de soixante-quinze minutes). Mais que, interrompant habilement une description ou une explication, le maître intelligent et expérimenté trace au tableau quelques traits représentant un objet intéressant dont il vient d'être question, un scutum, un clypeus, une galea ; aussitôt la physionomie des élèves s'anime, la posture se rectifie, les yeux prennent tout leur éclat; soyez certains qu'à ce moment tout ce qui entrera dans la mémoire y restera fidèlement gravé, que tous les souvenirs de la leçon se rattachant à l'objet qui vient d'être vu seront durables, la reproduction de cet objet eût-elle été imparfaite.

Segnius irritant animos.....

Je me rappelle que, à Marseille, le lycée ayant acquis, sur les indications de la *Revue Universitaire*, les tableaux de Cybulski (*Tabulæ quibus illustrantur res græcæ et romanæ*), j'eus l'idée, avant de les faire suspendre dans les classes de 4e et de 5e, de les présenter d'ensemble aux élèves des deux classes réunies. M. Masson, professeur d'histoire, voulut bien, dans une conférence familière, expliquer à ses auditeurs le but de cette innovation et le profit qu'ils en pourraient tirer. Je ne crois pas avoir jamais vu, au cours d'une classe, élèves aussi attentifs, et ils étaient près de deux cents. Le soir, en visitant les cahiers de brouillons à l'étude, je trouvais dans les marges, au lieu des traditionnels bonshommes, des dessins suffisamment corrects d'armes grecques,

romaines, de masques de théâtre, etc. L'impression avait été vive. Le but était atteint.

A Troyes, nous avions une salle spéciale, dans laquelle avaient été réunies de nombreuses et riches collections de photographies, représentant des monuments, des vues des principales contrées d'Europe, de l'Asie, de l'Amérique, des scènes historiques empruntées à la vie ordinaire des habitants, reproduisant leurs costumes, leurs instruments, leurs cérémonies. Souvent, après une leçon de géographie, le jeune et distingué professeur, M. Parmentier, emmenait ses élèves dans cette salle. Tout autour, attachées à la muraille, étaient déposées les images se rattachant à la leçon du jour. Et le maître, entouré de sa petite troupe, lui faisait faire un voyage intéressant dans les contrées qu'il venait de décrire et d'étudier, tenant chacun sous le charme de sa parole et faisant d'une leçon aride en soi un véritable enchantement.

Comment pourrions-nous organiser dans nos lycées cet enseignement par l'aspect? L'idéal serait que chaque professeur eût sa salle particulière avec sa bibliothèque et son matériel propre. Mais il est peu de maisons où l'état des locaux permette cette installation. A tout le moins reste l'organisation d'une salle spéciale, vaste, bien disposée, où serait déposé tout le matériel nécessaire pour cet enseignement. Objets et tableaux, tout serait classé et étiqueté avec soin, et le catalogue serait toujours à la disposition des professeurs, comme celui de la bibliothèque générale. Le conservateur de ce musée (nous l'appellerions ainsi de ce mot charmant, bien qu'un peu ambitieux) serait le censeur, aidé d'un répétiteur. Un peu avant l'ouverture de la classe, tout professeur pourrait y prendre les objets dont il aurait besoin, et les restituerait à la fin. Reste la question pécuniaire. La meilleure solution serait l'ouverture au budget d'un crédit spécial (oh! modeste), mais qui bien employé, suffirait à l'entretien de notre musée. On donne bien une subvention pour les jeux scolaires; loin de moi la pensée de blâmer cette subvention; mais, si respectables que soient les besoins de l'éducation physique, il nous est permis de demander une sollicitude égale pour ceux de l'éducation intellectuelle et morale. Je dis plus: quand même ce crédit ne serait pas accordé, y a-t-il une famille qui refusât, sur le bordereau de la pension d'un élève, d'acquitter une légère rétribution annuelle pour l'entretien du musée du lycée? Nous ne le croyons pas.

Il nous reste à donner une rapide énumération des objets qui composeraient le fonds de notre musée.

Enseignement général. — Appareil à projections et collection nombreuse de photographies sur verre, sur le modèle de celle de Molteni. Cette collection pourrait être acquise en partie pour commencer et s'enrichir ensuite avec la collaboration des professeurs de chimie et des élèves eux-mêmes, chez qui on encouragerait le goût de la photographie, rendue si accessible aujourd'hui. Ainsi s'organiserait, dans le lycée, une société de conférences, sous le patronage de l'administration, et le zèle des professeurs ne tarderait pas à la faire prospérer. Qui empêcherait quelques-uns de nos meilleurs élèves de nos classes supérieures de venir s'exercer à la parole sur quelques sujets bien préparés, devant leurs camarades? On y joindrait, pour les petits, quelques projections amusantes, et l'on aurait ainsi trouvé pour le jeudi, en hiver, quand la promenade est rendue impossible par le mauvais temps, la plus intéressante et la plus utile des récréations.

M. le Président. Lors de ma visite au collège Chaptal, j'ai eu l'occasion d'examiner tout un ensemble de projections photographiques.

M. Morlet. Je me réserve de demander sur ce sujet les conseils et les instructions de M. le directeur, pour étudier cette question à Rollin.

M. le Président. La ville de Paris se montre d'ailleurs très libérale de ce côté.

M. Morlet. J'achève l'énumération des objets destinés au musée du lycée :

Histoire et géographie. — Tableaux muraux représentant les ruines des monuments les plus célèbres de l'antiquité. — Tableaux de Cybulski, pour l'histoire grecque et romaine. — Collection de photographies, scènes, costumes, instruments, objets divers des divers peuples. — Albums illustrés. — Reliefs et tableaux géographiques. — Tableaux astronomiques.— Globes terrestres.— Cosmographes. — Globes marins (producteurs de courants semblables aux courants marins). — Anémogènes (producteurs de courants semblables aux courants de l'atmosphère). — Reliefs topographiques. — Instruments de topographie.

+ f.

Langues vivantes. — Cartes de l'Allemagne (en allemand), de l'Angleterre (en anglais). — Tableaux des monnaies.—Tableaux d'Édouard Hœlzel, servant pour les interrogations et pour la conversation. — Tableaux et albums représentant les armées allemande et anglaise, les uniformes des officiers et des soldats. — Représentation des principales scènes empruntées à l'histoire des deux nations. — Portraits des grands hommes. — Tableaux de leçons de choses et d'histoire naturelle, qui permettraient aux professeurs de reprendre en allemand ou en anglais, en les simplifiant, quelques leçons élémentaires déjà faites en français.

Sciences. — En dehors des cabinets de physique et d'histoire naturelle, tableaux d'enseignement et de décoration scolaire de Delagrave, habitation, agriculture, etc. — Tableaux de physique — Tableaux d'histoire naturelle. — Collection de modèles en acier pour le dessin graphique (achetés à peu de frais à l'école des arts et métiers d'Aix).

Art. — Collections de moulages célèbres. — Le Lycée de Reims possède une galerie spéciale, qui à elle seule est un véritable musée ; collection de photographies et de gravures reproduisant les chefs-d'œuvre de la peinture et de la sculpture, etc, etc.

Que de ressources n'offrirait pas la réunion de tous ces objets et quel secours n'en recevrait pas l'enseignement !

Pour la *musique*, partout où on en trouverait les éléments, on pourrait organiser un cours supérieur, destiné à fournir les éléments nécessaires pour la création d'une Chorale. S'il était possible d'organiser un petit orchestre parmi les élèves qui prennent des leçons de musique instrumentale, on n'y manquerait pas. Ainsi pourrait-être donné un peu plus d'agrément à nos conférences-lectures du jeudi. Ainsi de plus pourraient être données chaque année une ou deux *fêtes scolaires*, auxquelles assisteraient les parents des élèves et les membres de l'Association Amicale. Toutes ces expériences ont été faites aux lycées de Caen et de Troyes.

Pour les *travaux manuels*, une salle serait installée avec un certain nombre d'établis de menuiserie et de tournage, où les élèves seraient admis pendant les récréations de l'hiver, où ils viendraient prendre l'habitude d'un travail manuel si utile plus tard pour tous les hommes et surtout pour ceux que doivent absorber et fatiguer les travaux intellectuels. Ces ateliers existent à Rollin.

Quant aux *promenades*, en dehors de celles qui auraient pour but l'exercice des sports dans un terrain loué par le lycée, on pourrait souvent leur donner un plus grand agrément et une plus grande utilité en leur assignant comme but une visite dans quelque grande usine, dans quelque établissement industriel, dans un musée. Quelques-unes pourraient-être dirigées par les professeurs de langues vivantes, au cours desquelles on ne parlerait qu'en allemand ou en anglais; d'autres auraient pour but la topographie, l'arpentage; d'autres, sous la direction des professeurs de dessin, des croquis à faire d'après nature, etc, etc. Pour chaque promenade d'ailleurs, une courte relation serait remise par chaque élève, et les meilleures de ces relations seraient récompensées. (Expériences faites avec succès à Troyes.)

Enfin, nous préconisons partout où ce serait possible, l'établissement d'une *société de bienfaisance.* Rien n'est plus utile pour moraliser un enfant que de développer chez lui les sentiments altruistes, et surtout la charité. Mais c'est avoir fait peu que d'avoir obtenu seulement de lui le sacrifice de quelques sous sur son épargne personnelle.

Ce qui constitue l'élément vraiment moralisateur, c'est de l'associer en personne à la distribution des secours, c'est de lui faire voir les misères qui sont secourues, c'est de toucher son cœur à cette vue et de lui faire mieux comprendre ainsi le bonheur dont il jouit, en même temps que le désir de le mieux mériter. Lorsque je revenais, à Troyes, d'une visite de charité, je lisais facilement, sur le visage des élèves qui m'avaient accompagné, les sentiments qu'avait éveillés cette visite et je m'en réjouissais; c'était en général les plus mauvais élèves que je choisissais et c'était bien rare que les jours qui suivaient la visite aux pauvres ne fussent pas vierges de toute punition.

Il serait donc utile que se créât dans chaque lycée une société de bienfaisance et de secours à domicile.

Les détails de l'organisation seraient vite réglés par un proviseur expérimenté, et bien certainement les professeurs ne refuseraient pas de lui prêter leur bienveillant concours. (Expériences faites avec succès à Caen et à Troyes.)

Un dernier mot sur les *dortoirs*. Je pense qu'il y aurait un grand avantage à les transformer, partout où cela serait possible, en chambres pour les grands et les moyens, en boxes pour les plus petits. Vous avez pu voir, vous-même, monsieur le Président, lors de votre visite au collège Rollin, les améliorations qui ont été apportées à nos dortoirs où chaque élève a sa chambre particulière.

M. le Président. Oui, mais les élèves y sont enfermés. En cas d'incendie, ils auraient à briser une petite vitre pour ouvrir le verrou de leur porte, qui ferme à l'extérieur.

M. Morlet. La difficulté n'est pas grande et jamais le moindre accident ne s'est produit. On pourrait établir aussi un système de sonneries électriques qui relierait les chambres des élèves avec celle du maître ou du garçon.

M. le Président. Vous trouvez qu'il y a grand avantage à séparer ainsi les élèves par chambre?

M. Ermant. Ce genre de dortoir demande beaucoup de place. N'êtes-vous pas obligé de couper chaque croisée en deux?

M. Morlet. Non; chaque chambre a sa fenêtre complète et particulière.

Tel est, monsieur le Président, l'ensemble des réformes relatives à l'éducation morale que nous voudrions voir réaliser, dans la mesure qu'indiquerait l'étude des conditions locales, pour nos lycées. C'est sur des données d'expérience que j'ai fondé mes convictions à cet égard. Leur sincérité les recommande seule, et je vous remercie d'en avoir écouté l'exposé avec tant de bienveillance.

M. le Président. Vous avez indiqué les essais très intéressants faits à Sainte-Barbe des Champs; mais les familles ont-elles apprécié, comme il convient, cette tentative?

M. Morlet. Dans les commencements, oui.

M. le Président. Car Sainte-Barbe des Champs n'est pas en prospérité.

M. Morlet. Cela tient à bien des causes. Voyez les trois établissements de cette région : l'État, représenté par le lycée Lakanal, l'enseignement libre, intermédiaire entre l'État et les maisons religieuses, représenté par Sainte-Barbe des Champs, et, tout à côté, les Dominicains d'Arcueil.

Or aucun de ces trois établissements n'a pu résister à cette sorte de répugnance que les familles ont aujourd'hui à envoyer leurs enfants à la campagne.

Voilà trois établissements tout à fait différents, dont pas un n'a échappé à cette sorte de désertion des familles.

M. le Président. C'est un point très intéressant à noter.

M. Morlet. Et la crise continue, en dépit des réformes de Sainte-Barbe des Champs et malgré les efforts du P. Didon, qui s'est transporté à Arcueil pour essayer de donner lui-même une nouvelle impulsion à l'établissement des Dominicains.

M. le Président. Ce sont les déplacements qui répugnent aux familles?

M. Morlet. Parfaitement; on devient difficile, on veut avoir ses enfants sous la main, même en province.

L'établissement de Marseille a atteint le chiffre de 1.683 élèves; mais le petit lycée, construit avec tous les perfectionnements modernes, a toujours été en décroissant; à Bordeaux également, cette crise existe, comme partout d'ailleurs. Je citerai encore le cas du lycée de Vanves, qui n'est pas non plus en prospérité.

Il n'y a qu'un lycée qui, dans ces conditions, n'a pas eu à souffrir de cette crise; mais celui-là est à Paris, pour ainsi dire, et il est admirablement situé. Les autres, au contraire, par leur éloignement de la capitale, ont rebuté les parents.

M. le Président. Au collège Rollin, qui est à Paris, l'internat est également en décroissance?

M. Morlet. Oui, et M. le directeur vous a exposé les principales raisons par lesquelles il expliquait ce déclin de l'internat.

Je ne sais pas si les moyens que je viens d'indiquer, appliqués discrètement, réussiraient à enrayer le mal, car dans des maisons qui comptent 1.300 élèves, certaines innovations que j'ai proposées ne seraient pas facilement réalisables.

Autant ces essais sont intéressants à tenter dans des établissements de 400 ou 500 élèves, autant, dans de trop grands lycées, la besogne quotidienne les interdit.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser à M. le censeur?

Monsieur Morlet, nous vous sommes très reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. DARLU.

M. le Président. Monsieur Darlu, vous êtes maître de conférences aux écoles de Sèvres et de Fontenay ?

M. Darlu. Oui, monsieur le Président. Je crois n'avoir à vous apporter que les résultats de mon expérience personnelle. C'est l'expérience d'une vie de professeur. Elle est par conséquent assez bornée, et encore, en vertu de mes habitudes d'esprit, elle se résume moins en quelques faits positifs qu'en réflexions un peu générales. Aussi, dans le vaste questionnaire de la Commission que j'ai lu avec beaucoup de soin et d'intérêt, je ne retiendrai, pour y insister un peu, que deux ou trois points.

Le premier point, le plus important il est vrai, c'est, vous le devinez, la part à faire à l'enseignement moderne et à l'enseignement classique.

Mon sentiment est que la sagesse conseille de conserver ces deux enseignements tels qu'ils existent, par cette raison principale qu'ils existent. Tout ce qui a une existence sociale est susceptible d'être amélioré doucement ; mais, si une fois, même sans le vouloir, on l'a détruit, il est bien difficile de le relever ensuite.

L'enseignement moderne n'est pas menacé. Si l'enseignement primaire supérieur lui fait concurrence, c'est une concurrence heureuse dont nous devons nous réjouir. Il est très bon que la démocratie des campagnes et des centres industriels reçoive une culture aussi prolongée et aussi approfondie que possible, sans être pour cela détournée des professions manuelles et attirée vers les grandes villes.

Mais l'enseignement classique est menacé, vous le saviez d'avance, et vous avez pu vous en rendre compte encore mieux par les dépositions qui ont été faites devant vous. Et en effet, on peut détruire cet enseignement de deux manières : en le réformant ou en le dépeuplant.

D'abord en le réformant.

L'enseignement classique est caractérisé par sept années d'études ayant pour centre l'étude des langues anciennes, — latine et grecque, — et pour couronnement, la philosophie.

Il n'y a rien d'aussi facile que de concevoir d'autres systèmes d'organisation. On peut concevoir, par exemple, ce qu'on a appelé le le système des cycles : trois années d'enseignement moderne à la base, et, au-dessus, trois années de latin et de grec. Ou bien encore, après trois ou quatre années d'enseignement moderne, des bifurcations variées à l'infini, conduisant aux sciences, ou au latin, ou au grec, ou aux langues vivantes, avec la faculté de choisir.

Ce système a été conçu, il y a vingt-cinq ans environ, par un professeur d'enseignement spécial, qui avait le génie — je puis le dire — et le fanatisme de l'inventeur ; et des circonstances tout à fait exceptionnelles ont fait que ce professeur a mis en mouvement l'ensemble des réformes qui ont abouti, en 1891, à la création de l'enseignement moderne. Il y a beaucoup plus d'accident et de contingence dans les choses humaines qu'on ne serait tenté de le croire.

M. le Président. Cet inventeur n'a pas de statue encore ? (*Sourires.*)

M. Darlu. Il est un peu oublié. Lui-même, du reste, après avoir vu le triomphe de l'enseignement spécial, après avoir réussi plus qu'homme au monde ne peut se flatter de le faire, s'est retiré presque désespéré, parce que son système n'a pas passé tout entier dans l'application. Je parle d'un professeur du lycée de Bordeaux que le recteur de l'Académie avait distingué, dont il goûtait beaucoup la personne et les idées, et qu'il recevait à sa table. Or le recteur de Bordeaux fut appelé dans la suite à la direction de l'enseignement secondaire ; il devint le collaborateur de Jules Ferry ; et il mit au service des idées de son ami sa grande autorité. Ainsi commença, autant que je l'ai su, la transformation de l'enseignement spécial.

Mais il y a d'autres manières de bouleverser l'enseignement classique. Voici, par exemple,



un défenseur ardent de cet enseignement, M. Fouillée, qui a écrit sur l'éducation au point de vue national les pages les plus fortes et les plus éloquentes que j'aie lues.

Cependant, malgré sa sagesse et sa philosophie, M. Fouillée a cédé à une tentation à laquelle nous ne résistons guère, et qui nous entraîne à concevoir chacun notre système. Car il y autour de chaque chose réelle, comme le dit Leibnitz, une infinité de possibilités qui ont tout le charme que leur prête notre imagination, tandis que les défauts de la réalité frappent nos yeux. M. Fouillée propose donc de conserver le latin pour en faire, avec l'étude du français, l'axe, l'épine dorsale de l'enseignement secondaire, et d'organiser tout autour des enseignements divers, des cours de sciences, de grec, etc..., dont quelques-uns seraient facultatifs. Je crois que ces réformes aboutiraient au même résultat, qui serait de détruire l'enseignement classique. Je suis un peu effrayé, je l'avoue, de voir tant d'esprits en travail pour enfanter des systèmes d'éducation nouveaux. Il y a quelque temps, c'était M. Jules Lemaître qui prenait en main la direction de l'instruction publique en France.

M. le Président. Il s'en est défendu devant nous!

M. Darlu. Il est vrai qu'il l'a abandonnée pour réclamer celle des affaires étrangères, et ensuite celle de l'intérieur. Eh bien, M. Jules Lemaître avait commencé par demander la suppression pure et simple de l'enseignement classique, sauf dans quatre ou cinq lycées qu'il conservait comme des échantillons d'une flore disparue. Puis il entendit parler du système des cycles; il se précipita sur cette idée, et quelques jours après c'était la thèse qu'il soutenait ardemment. (*Sourires.*)

Je souhaite donc que l'enseignement classique soit conservé à peu près tel qu'il est, sauf quelques modifications de détail, dans les programmes des études scientifiques par exemple. Mais je n'ai pas à les examiner ici.

J'ai dit qu'on peut encore détruire l'enseignement classique en le dépeuplant : ce serait une sorte de mort douce et silencieuse.

Pour cela il suffirait de détourner ses élèves vers l'enseignement moderne.

L'enseignement moderne a été institué pour diriger la jeunesse vers des carrières plus actives que les carrières proprement libérales. Mais il est arrivé ce qui arrive fatalement chaque fois qu'un organisme social est créé. Il tend à se développer aux dépens des organismes voisins et à s'assurer tous les privilèges possibles. L'enseignement moderne a réclamé les mêmes droits que ceux dont jouit l'enseignement classique; à chaque tournant, presque à chaque changement de ministère, il a conquis quelques-unes des immunités qui lui avaient été d'abord refusées.

A l'heure qu'il est, voici la situation :

L'enseignement moderne conduit à toutes les écoles scientifiques, à Saint-Cyr, à l'école polytechnique, à l'école normale supérieure, à la faculté des sciences, et, naturellement, à toutes les écoles de commerce, à l'Institut agronomique, etc. Il ouvre l'entrée de toutes les administrations publiques. Il n'y a plus que les facultés des lettres, de droit et de médecine qui lui restent fermées. Déjà sa population scolaire est à peu près égale à celle de l'enseignement classique. Qu'on lui accorde les dernières sanctions encore réservées au classique, et il paraît fatal qu'il attire à lui toute la jeunesse. Je crois que la démonstration de ce point capital est facile à faire.

L'enseignement moderne est plus court d'une année. C'est le principe qui a prévalu dans l'organisation de 1891 et qui a été déposé comme un germe destiné à se développer peu à peu, dans la constitution de cet enseignement. En effet, cette raison seule suffira à la longue à déterminer les pères de famille à lui donner la préférence.

En second lieu il est plus facile, plus accessible à la masse des esprits. Il fait une part plus grande aux sciences; il s'adresse davantage aux facultés concrètes et positives de l'intelligence. Il tient de près à l'enseignement primaire, dont il n'est pas séparé par la barrière insurmontable des langues anciennes. Il n'en est que le prolongement. Je viens de vous entendre, monsieur le Président, rappelant vous-même que les Frères de la doctrine chrétienne n'ont pas eu beaucoup de peine à se charger de préparer leurs élèves au baccalauréat de l'enseignement moderne. Je crois qu'on touche ici du doigt la faiblesse congénitale de l'enseignement moderne. M. Fouillée dit, d'après la revue catholique la *Quinzaine*, que 250 écoles primaires congréganistes ont été transformées en établissements d'enseignement moderne.

Ce nombre me paraît très exagéré...

M. le Président. Le nombre serait de trente seulement, d'après les indications que m'a données le secrétaire général de la congrégation.

M. Darlu. Mais on ne sait pas bien, d'ordinaire, comment les choses se passent. Les Frères donnent à leur école primaire supérieure le nom d'école d'enseignement moderne. Ils font à leurs élèves des cours de français jusqu'à un certain âge. Puis ils font une mixture du primaire et du secondaire, et ils les préparent avec succès au baccalauréat moderne. Il suffit que l'un d'eux ait lui-même un diplôme de bachelier, les autres ont les brevets du primaire, ou ils n'en ont aucun. Cette situation est légale. Et voilà des établissements d'enseignement secondaire ! Peut-être faudrait-il souhaiter qu'ils présentassent plus de garanties.

M. Gallot. Assurément !

M. Darlu. Mais on sait qu'ils se prêtent d'assez mauvaise grâce à la surveillance des inspecteurs de l'État.

M. le Président. La loi de 1850 n'exige pas d'autre garantie.

M. Darlu. Je crois que l'enseignement moderne ne réussira pas à se défendre contre l'envahissement du primaire. Actuellement, il y a entre le primaire et le secondaire la barrière du latin et du grec. Qu'on la renverse, et la culture primaire sous un nom ou sous un autre envahira tout. J'ai rencontré récemment un ancien député qui est médecin ; il me disait à propos de votre enquête : « On vous consulte, messieurs les universitaires; mais il vaudrait mieux encore consulter les pères de famille, qui sont les plus intéressés dans la question. »

M. le Président. Nous les consultons.

M. Darlu. Je vous rapporte le propos de ce médecin. Et en l'écoutant, je songeais qu'il se serait récrié si on lui avait proposé de consulter, sur la manière de soigner les enfants, les pères de famille. (*Sourires.*)

Les questions d'enseignement sont difficiles ; elles sont parmi les plus difficiles de toutes. Elles sont liées à des problèmes de psychologie ; elles sont sociales au premier chef ; elles sont aussi politiques. Ce sont des questions immenses. Est-ce à la pluralité des voix qu'il convient de les résoudre ? Vous savez mieux que personne, Messieurs, que l'intérêt général n'est pas la somme des intérêts particuliers, des intérêts individuels. L'intérêt individuel des soldats, c'est de rentrer le plus tôt possible dans leurs foyers ; mais ce n'est pas l'intérêt du régiment. L'intérêt individuel des pères de famille, c'est d'obtenir pour leurs enfants tous les diplômes le plus facilement possible, c'est de leur assurer avec le moins de peine possible les plus grands avantages. L'instinct démocratique exerce donc perpétuellement une sorte de pression sur le législateur, et il se fait jour par chaque fissure.

Pourra-t-on défendre contre lui l'intérêt de la haute culture liée à l'enseignement classique ? Si l'on me demandait ce qui arrivera probablement, je serais forcé d'avouer qu'il est probable que le législateur cédera. Mais je crois voir avec évidence qu'il importe à l'esprit de la France qu'on résiste. Et c'est pourquoi je suis heureux de pouvoir vous soumettre mon sentiment.

Je viens de lire dans les journaux que la Commission du Sénat propose d'ouvrir les Facultés de médecine et de droit aux bacheliers modernes qui auront la note *bien* ou *très bien*. Il est clair que c'est une restriction provisoire, et que, quelques mois après, les pauvres bacheliers notés *assez bien* ou *passable* passeront avec les autres. Il y a là une erreur de principe, semble-t-il. Est-il utile de recruter pour les Facultés de droit et de médecine une nouvelle classe de candidats ? Au contraire, elles sont tellement engorgées que la multitude des avocats et des médecins sans emploi est devenue un danger social. Pour les médecins, en particulier, il est fatal que la concurrence excessive abaisse leur moralité professionnelle. C'est au moment même où il importerait d'arrêter le flot des jeunes gens qui se portent vers les carrières libérales, que l'on installe une pompe aspirante nouvelle qui ira chercher des candidats pour ces carrières dans des couches plus profondes de l'enseignement primaire.

Cependant les parrains de l'enseignement moderne répètent qu'il convient à la forme même des sociétés contemporaines, parce qu'il prépare aux travaux de l'industrie et du commerce, qui sont prépondérants aujourd'hui chez les peuples les plus prospères. Mais ils n'en demandent pas moins qu'il cultive ces facultés théoriques et abstraites de l'esprit qui sont nécessaires dans les travaux intellectuels. Contradiction palpable, je crois, et qui pèse

lourdement sur l'organisation de l'enseignement moderne.

Il paraît donc bien peu raisonnable de distinguer parmi les élèves de cet enseignement ceux qui s'y sont le mieux adaptés pour les lancer dans les carrières libérales. Il y a là un vice de logique dont je puis essayer de donner une idée par un exemple grossissant. C'est comme si l'on disait : « Nous délivrerons un diplôme de médecin à tous les vétérinaires qui auront obtenu la note *bien* à leur examen. » (*Rires.*)

Je puis ajouter quelques faits empruntés à mon expérience personnelle. J'ai été membre du jury de l'inspection primaire. Ce concours est l'examen de l'ordre primaire le plus élevé. Il s'y présente des jeunes gens qui sont sortis de l'école de Saint-Cloud, qui ont derrière eux sept, huit ou dix ans d'études de français, d'histoire, de sciences, de langues vivantes, qui ont reçu certainement une culture supérieure à celle des élèves de l'enseignement moderne. Eh bien, j'ai été très surpris de la médiocrité du niveau de cet examen, pour la composition française et pédagogique. Je crois que les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, avec qui j'ai corrigé les copies des candidats, confirmeraient mon témoignage. Il y a une différence immense entre la culture de ces jeunes gens, des meilleurs d'entre eux, et celle des candidats aux agrégations de l'enseignement classique. A quoi tient cette différence de la culture primaire et de la culture classique ?

Pour répondre, il faudrait sans doute comparer la langue latine et les langues vivantes, la phrase latine et la phrase anglaise ou allemande, faire des analyses bien délicates. Mais je constate seulement des résultats.

J'ai suivi aussi pendant plusieurs années les examens d'agrégation des femmes ; j'y ai vu des jeunes filles très distinguées, ayant un sens délicat des beautés littéraires. Que de fois elles s'arrêtaient devant un texte français, incapables d'analyser de près le texte, de pénétrer tout à fait le sens des mots ! C'est que la plupart des mots de notre langue ont leurs racines dans le latin. Si nous lisons Bossuet ou Pascal, sans avoir comme à l'arrière-plan le souvenir, même confus, de la langue latine, nous ne comprenons pas bien le texte français.

Enfin j'ai connu les professeurs de l'enseignement spécial ; beaucoup d'entre eux avaient conquis le titre d'agrégé ; ils avaient reçu une culture prolongée assez intense. Eh bien, tout le monde reconnaissait qu'ils n'avaient pas les mêmes qualités d'esprit que les agrégés de l'enseignement classique.

L'enseignement classique a été jusqu'ici l'enseignement national traditionnel, celui qui a formé le génie français depuis qu'il existe. Dans ce siècle même qui n'a pas été moins fécond que les précédents, la plus grande majorité de nos grands écrivains ont reçu la culture classique. Or cette culture traditionnelle, nationale, on peut la détruire presque sans y penser. Il suffit d'une petite mesure qui paraît bien anodine, comme l'égalité des sanctions, pour courir ce grand risque. En vertu de la loi naturelle de l'économie de l'effort, il est fatal que les pères de famille dirigent leurs enfants dans la voie où ils trouveront avec tous les avantages sociaux l'enseignement le plus facile et le plus rapide.

On nous compare toujours aux Anglais ; nous ne leur ressemblons pas beaucoup. Si on pouvait nous donner leur religion, leurs mœurs, la densité de leur population (280 habitants au mille carré), nous pourrions adopter leur système d'éducation ; comme les leurs, nos enfants s'en iraient au loin ; on leur apprendrait ce qu'on voudrait, hébreu ou latin, ils partiraient toujours à dix-sept ans pour chercher fortune ailleurs.

C'est avec l'Allemagne qu'il faut faire la comparaison ; nous ressemblons beaucoup plus aux Allemands par notre état d'esprit, par notre culture intellectuelle, par notre état social. Eh bien, en 1893, il y avait en Prusse 89.000 élèves dans les gymnases, recevant la culture gréco-latine ; 39.000 élèves dans les *realgymnasen*, établissements d'enseignement secondaire à culture latine (le grec y est remplacé par un peu plus de sciences et de langues vivantes) ; il n'y avait que 27.000 élèves dans les *realschulen*, ou établissements d'enseignement moderne, comme nous disons. La proportion est donc de 80 0/0 de jeunes gens étudiant le latin, et de 52 0/0 étudiant le grec et le latin, sur 125.000 élèves de l'enseignement secondaire dans un pays de 30 millions d'habitants.

Et il ne paraît pas que la culture classique affaiblisse le génie commercial des Allemands. On m'a dit que les offices de la Cité, à Lon-

dres, sont inondés d'employés allemands; en sorte qu'en Angleterre la question se pose en ce moment même de savoir si on ne créera pas un enseignement secondaire pour la bourgeoisie commerçante, afin de soutenir la lutte contre l'Allemagne.

Aussi je supplie nos législateurs de prendre bien garde aux conséquences des mesures auxquelles ils croiront devoir s'arrêter, si simples qu'elles paraissent d'abord. Certes, l'enseignement moderne peut rendre de grands services. Il est possible qu'il soit bon d'en accentuer le caractère scientifique. On a supprimé dans l'enseignement classique la bifurcation qui, après la troisième ou la seconde, conduisait une partie des élèves en mathématiques préparatoires. Et maintenant on en demande le rétablissement. Il me semble que l'enseignement moderne peut offrir l'équivalent de la bifurcation. A partir de la troisième, les jeunes gens pourraient passer dans l'enseignement moderne, le suivre jusqu'à la première-sciences et se préparer aux écoles scientifiques.

Mais toute la question est de savoir si on prendra des mesures qui auront pour effet de fermer les lycées classiques et de les remplacer par des lycées d'enseignement moderne.

Voilà à peu près ce que j'avais à dire sur ce point. Je passe à la question du baccalauréat. Je ne vois que trois systèmes concevables.

Le premier consiste à supprimer le diplôme de bachelier et à ne pas le remplacer du tout. A l'entrée de chaque école, de chaque Faculté, de chaque administration il y aurait un examen spécial. Le système entraînerait peut-être une spécialisation prématurée des jeunes gens. Pourtant il me paraît fort défendable; j'avoue que je le considérerais avec faveur s'il n'était du domaine des pures possibilités. Il n'a, en réalité, aucune chance d'être adopté; il est donc inutile de s'y arrêter davantage.

Le second système consiste à remplacer le baccalauréat par un examen de sortie subi à l'intérieur de chaque lycée. C'est le système allemand. Il est excellent en soi; le jury connaît les élèves, il les juge d'après leur dossier scolaire et sur l'ensemble des matières de l'enseignement. Pourtant il n'est pas possible de l'établir en France, à cause de la concurrence de l'enseignement ecclésiastique. Je ne veux pas dire seulement qu'on ne peut pas accorder le droit de conférer le diplôme, ce qui est un droit d'Etat, aux établissements libres; ce n'est pas là la raison principale, car on pourrait, à la rigueur, faire passer les élèves de ces établissements devant un jury spécial, comme le propose la Commission du Sénat; mais, à cause de cette concurrence, les collèges et les lycées de province seraient dans l'impossibilité d'user de sévérité envers leurs élèves: s'ils étaient sévères, leurs élèves les quitteraient.

Déjà les examens de passage sont annulés dans la plupart des établissements publics par l'impossibilité d'imposer aux parents des exigences qui les éloigneraient aussitôt. Déjà, il est difficile parfois de punir certains élèves pour la même raison. Que l'on songe à la violence des passions qui s'agitent autour du diplôme de bachelier. Il y a des parents qui donneraient 10.000 francs pour que leur fils ne fût pas refusé. (*Sourires.*) Il y a des mères de famille qui passent une journée dans l'escalier conduisant à la chambre du professeur de Faculté, afin de lui recommander leurs fils au passage; tous les jours d'examen, une foule de cierges brûlent à Montmartre pour implorer le succès. *(Rires.)* Il y a autour de l'église du Sacré-Cœur des gens qui attendent qu'une mère pieuse les charge, moyennant 20 francs, de passer la nuit en prière afin d'arracher au ciel le précieux diplôme, en vertu du grand principe de la réversibilité des mérites.

Tout ce qu'on pourrait faire, ce serait d'établir ce système dans quatre ou cinq lycées, à Louis-le-Grand, à Henri IV, au lycée de Lyon, etc. On éclaircirait la population scolaire de ces lycées, mais on en ferait des maisons modèles.

Reste le troisième système, celui d'un jury extérieur à l'établissement, jugeant des candidats qu'il ne connaît pas, sur des épreuves écrites et orales. Dans ce système, je ne crois pas qu'il y ait de meilleur jury que le jury de Faculté. J'y insiste. On parle de jurys composés de professeurs de l'enseignement secondaire; mais on les choisirait de telle façon qu'ils ne connussent pas les candidats. Alors quel avantage y voit-on? Ils n'offriraient pas plus de garanties de compétence, de capacité que les professeurs de Faculté, et on renoncerait à ce grand avantage de maintenir un lien entre les enseignements secondaire et supérieur. Il est très bon que les professeurs de Faculté sachent ce qui se passe dans l'enseignement secondaire; il est très intéressant qu'ils le dirigent

et l'orientent par le choix des sujets et des questions, et qu'ils exercent ainsi sur lui une sorte de contrôle.

On dit que les professeurs de Faculté sont surchargés ; ce n'est pas exact, je crois, pour la province. A Paris, il est facile d'appeler à leur aide des professeurs de l'enseignement secondaire. Il est même inutile de légiférer pour cela. Les docteurs ne manquent pas dans les lycées de Paris.

En résumé, il y a trois systèmes sur la question du baccalauréat. Le premier est une utopie, d'ailleurs fort séduisante. Le second est condamné par cette fatalité si lourde de la concurrence ecclésiastique ; il pourrait tout au plus être établi dans quelques lycées modèles. Dans le troisième, il n'y a pas de meilleur jury que le jury des Facultés, complété, s'il est nécessaire, et comme cela se fait déjà, par l'adjonction de professeurs des lycées, docteurs.

Je passe à la question des programmes : elle est relativement secondaire. Les programmes valent, en somme, ce que valent les maîtres qui les appliquent. En ce moment, je crois que les maîtres donnent généralement un enseignement un peu trop savant dans les classes de grammaire, et peut-être aussi d'histoire et de géographie. La raison principale en est sans doute dans l'organisation de l'agrégation.

Il faut souhaiter d'abord qu'il y ait un professeur principal pour chaque classe. J'ai été très heureux d'apprendre, par la déposition du professeur qui m'a précédé devant vous, qu'il y a maintenant dans l'enseignement moderne des professeurs de langues vivantes qui sont en même temps des professeurs de français. J'aurais désiré qu'il en fût ainsi, le plus souvent possible, dans l'enseignement des jeunes filles. C'est une idée qu'on approuve en principe, mais qu'on ne cherche pas à appliquer. S'il y avait pour chaque classe un professeur principal, qui de temps en temps, par exemple tous les mois, s'entendrait avec les deux ou trois professeurs spéciaux pour la direction de leurs élèves communs, l'enseignement serait mieux approprié aux facultés et aux besoins des élèves.

On pourrait aussi essayer de modifier l'esprit de l'agrégation. L'agrégation se prépare dans les Facultés. Le questionnaire de la Commission parle d'un stage à faire pour les futurs professeurs dans les Universités. C'est dans les Universités que tous les candidats à l'agrégation se préparent, sauf le petit nombre de ceux qui passent par l'École normale. Cette préparation est une charge très lourde pour les professeurs de Faculté. Pour la philosophie, par exemple, que je connais mieux que les autres agrégations, le travail est si absorbant qu'il a stérilisé en quelque sorte quelques-uns des maîtres les plus distingués de l'enseignement supérieur en province, à Bordeaux, à Lyon, etc.

Naturellement, ces messieurs, sans même le vouloir, tirent du côté de l'enseignement supérieur ce travail de préparation à l'agrégation. Et ainsi l'agrégation, qui doit être un examen professionnel, se trouve remplie d'épreuves et de travaux relevant de l'enseignement supérieur.

Qu'y faire? Il faut prendre garde de ne pas abaisser l'épreuve de l'agrégation, ce qui abaisserait le niveau de la culture générale des professeurs ; le remède serait pire que le mal. L'idée de réunir l'agrégation des lettres et celle de grammaire me semblerait bonne. Mais je ne suis pas compétent sur ce point. Voici une ou deux autres idées que j'indique en passant pour les soumettre à la discussion. On pourrait demander une composition écrite portant sur la pédagogie de l'enseignement afférent à chaque agrégation. Je ne dis pas une épreuve de pédagogie générale, qui se prêterait seulement aux lieux communs, mais une question de pédagogie de l'histoire, de pédagogie des mathématiques, etc. Une épreuve de ce genre forcerait les jeunes agrégés à réfléchir d'avance à ces questions. A l'agrégation de philosophie, on a inséré, un peu sur ma demande, le mot de pédagogie dans les matières de l'examen. C'est une indication, une pierre d'attente. Un moment viendra où, à la faveur de ce mot, on pourra demander aux professeurs de philosophie de s'occuper de pédagogie. Il faudrait voir ce que donnerait une composition écrite sur la pédagogie de chaque enseignement. Aux épreuves orales on pourrait faire faire une classe aux candidats ; la difficulté de réunir des élèves au moment de l'examen ne serait pas sans doute insurmontable. On a parlé aussi d'exiger des candidats à l'agrégation un stage dans un collège. C'est à voir ; mais il faut prendre garde de ne pas trop reculer l'âge de l'agrégation. Tout examen doit être passé de bonne heure ; il importe que l'esprit soit affranchi du souci des examens et des concours au moment où il se virilise.

En somme, pour obtenir un bon enseignement, il faut non pas des programmes plus simples, mais des maîtres qui enseignent d'une manière plus simple, plus populaire, moins savante, qui proportionnent bien chaque exercice à l'esprit des enfants.

Un dernier mot sur la classe de philosophie. Je suis très convaincu — vous pourrez penser que mon métier m'a mis des œillères — je suis convaincu que la classe de philosophie doit être conservée dans les lycées, aussi bien d'ailleurs pour l'enseignement moderne que pour le classique, comme étant la classe qui couronne, qui parfait la culture secondaire. C'est dans cette classe que les élèves reçoivent, je puis le dire sans que le mot dépasse ma pensée, le dépôt de la civilisation moderne. Nous mettons sous leurs yeux la carte de l'esprit humain tel qu'il est constitué au moment où ils vivent; nous leur découvrons les principes de la vie morale d'une part, et de l'autre nous leur faisons mesurer la grandeur de la science moderne, cette chose d'une portée immense, car la civilisation actuelle, on peut le dire, est à base scientifique.

Un de mes collègues et amis, M. Espinas, m'a avoué qu'il avait demandé devant vous la suppression de la classe de philosophie des lycées. M. Espinas est très préoccupé, comme nous sommes bien forcés de l'être tous, de la lutte de plus en plus ardente de l'Église catholique contre l'enseignement laïque et national. Il croit voir que la philosophie universitaire donne la main en quelque sorte à l'Église et aide à la diffusion de l'esprit théologique.

Cela est possible. Mais ce n'est pas une raison pour que nous sevrions notre enseignement de tout aliment spirituel. Si l'on a des adversaires qui se nourrissent de bonne viande, on ne doit pas s'abstenir d'en manger. L'enseignement, qu'il soit laïque ou ecclésiastique, a besoin d'idées spirituelles. On ne peut pas faire l'économie d'un idéal moral et social.

La classe de philosophie, je le répète, initie les élèves à la civilisation contemporaine.

Elle a failli disparaître il y a quelques années, par une sorte d'accident. Il s'agissait toujours de réformer le baccalauréat. On voulait terminer le cours des études secondaires à la classe de rhétorique, de manière à préparer les élèves dans une dernière année aux écoles scientifiques, aux Facultés des lettres, de droit et de médecine. Pour cela, on proposait de créer trois baccalauréats, un mathématique, un physique, un philosophique. Encore un système de belle apparence. Mais c'était la suppression de la classe de philosophie. M. Bourgeois, qui était alors ministre de l'Instruction publique, une fois averti, s'aperçut qu'il allait faire sans le vouloir ce que n'avait osé faire Fortoul à une époque de réaction. Et il retira le projet, déjà approuvé par la section permanente du Conseil supérieur.

Tels sont les points que je me proposais d'examiner devant vous.

M. Villejean. En votre qualité de professeur aux écoles de Sèvres et de Fontenay, vous avez devant vous les meilleures élèves de nos lycées parisiens. Quel est leur degré de culture littéraire?

M. Darlu. J'enseigne dans ces écoles la philosophie; il appartiendrait plutôt au professeur de lettres de répondre à cette question. Je puis dire cependant ce que j'ai constaté d'après les devoirs écrits de nos élèves. Ces jeunes filles ont passé six ou sept ans dans un lycée; elles passent ensuite trois ans à l'école normale. Cela leur fait donc neuf ou dix ans de culture secondaire. Eh bien, il me semble qu'elles ne sont pas disciplinées à manier la langue française. Il y en a qui écrivent avec délicatesse, quelquefois même avec un peu de talent. Mais c'est par un instinct naturel. Je ne crois discerner chez elles qu'un don plus ou moins heureux et nulle discipline?

M. le Président. Si elles avaient fait du grec et du latin, vous croyez qu'elles sauraient écrire d'une façon bien supérieure?

M. Darlu. Oui, autant qu'on peut l'affirmer sans que l'expérience soit faite. Et il n'y a pas là de ma part, je le crois, une sorte de préjugé qui me ferait dédaigner l'esprit de l'instruction primaire. J'enseigne à Fontenay depuis longtemps. J'y ai été le collaborateur de M. Pécaut. J'apprécie beaucoup l'esprit de ces jeunes filles qui viennent du peuple et qui y retournent. Il me paraît en général sain, droit, sérieux. Certes, il faut leur donner ce que nous avons de meilleur. Je l'ai dit souvent : Si nous avions quelque Fénelon laïque, il faudrait l'appeler à Fontenay. Et, d'autre part, la culture classique n'est pas bonne pour tous les esprits indistinctement. La culture classique développe les facultés d'abstraction et l'esprit idéaliste. Ce sont là des facultés qui ne suffisent pas pour la vie des peuples mo-

dernes; mais elles font partie de l'esprit français. Il ne faut pas les laisser sans culture. A l'heure qu'il est, notre influence politique a diminué dans le monde; notre puissance commerciale et industrielle est menacée. Notre influence intellectuelle est à peu près intacte; or elle est liée, cela me paraît évident, à notre culture classique; n'y portons pas atteinte.

M. le Président. Vous estimez que si on ouvre les facultés de droit et de médecine à l'enseignement moderne les lettres classiques ne se défendront pas d'elles-mêmes?

M. Darlu. Elles périront peu à peu d'inanition. Sans doute elles ne seront pas taries du jour au lendemain; le changement sera plus ou moins lent, mais régulier et fatal. Réunissez cent pères de famille et dites-leur : voilà deux voies qui s'ouvrent devant vos enfants; celle-ci est plus courte que celle-là; elle est aussi plus facile; au bout, ils trouveront les mêmes avantages, les même prérogatives. Il n'est pas douteux que la plupart n'hésiteront pas; pendant quelque temps il restera quelques parents entêtés du préjugé classique, comme moi. (*Sourires.*) Mais la plupart répéteront ce qu'ils disent déjà incessamment : A quoi sert le latin? Et, en effet, il ne s'agit pas de savoir combien il y a de mots latins dans le lexique des pharmaciens. (*Rires.*) Il s'agit du génie français.

M. le Président. Personne n'a d'autre question à poser?...

Nous vous remercions vivement, monsieur Darlu, de votre intéressante déposition.

Dépositions de MM. BRELET, *Professeur au lycée Janson de Sailly;* **LECOMTE**, *Professeur au lycée Saint-Louis;* **ROGER**, *Professeur au lycée Carnot;* **WEILL**, *Professeur au lycée Voltaire.*

M. le Président. Monsieur Brelet, vous êtes professeur de quatrième au lycée Janson de Sailly?

M. Brelet. Depuis 1886.

M. le Président. Sur quels points désirez-vous nous entretenir particulièrement?

M. Brelet. M'étant, depuis de longues années, occupé de questions d'enseignement, j'aurais à exprimer sur bien des points une opinion qui s'appuie sur une expérience d'une vingtaine d'années, dont seize passées à Paris. Mais je ne veux pas abuser du temps de la Commission, la matinée est déjà fort avancée et vous venez d'entendre plusieurs dépositions où ont été développées longuement bien des questions que je m'étais proposé de traiter devant vous.

Je ne puis qu'applaudir à tout ce qu'a dit M. Darlu des études classiques; il vous en a montré l'utilité au point de vue du génie français et vous a signalé le danger qu'il y aurait à les réduire d'une façon quelconque. Vous avez entendu M. Morlet vous parler de l'éducation. Plusieurs des observations qu'il vous a présentées me sembleraient rentrer un peu dans le domaine de l'utopie, et je n'approuverais pas complètement toutes ses idées, comme j'approuve à peu près sans réserve celles de M. Darlu.

Je ne suis pas un utopiste, je crois plus sage de me contenter de ce qui existe, en cherchant à l'améliorer, craignant qu'un bouleversement général de notre système d'éducation et d'instruction ne soit la ruine de l'enseignement secondaire. C'est au temps à apporter peu à peu les corrections à l'état de choses présent; vous pouvez aider à le corriger aujourd'hui; nos successeurs le corrigeront à leur tour par les retouches successives qu'indiquera l'expérience.

Si vous me le permettez, pour abréger ma déposition, je résumerai les considérations que j'aurais été heureux de développer devant vous dans une série de formules que je vous présenterai sous forme de vœux, en me réservant de donner quelques explications sur ceux qui rentrent plus spécialement dans mes occupations de chaque jour.

I. — *Régime des lycées et collèges.*

1° Fortifier l'autorité des chefs d'établissements :

a) En relevant leur traitement et leur situation matérielle de façon à attirer aux fonctions ad-

ministratives si importantes et si délicates l'élite du corps enseignant, et à accroître leur prestige;

b) En leur donnant une initiative et une indépendance plus grandes vis-à-vis de l'administration centrale, initiative et indépendance leur permettant :

De résister aux sollicitations des familles et d'assurer ainsi le progrès des études ;

D'avoir, de concert avec l'assemblée des professeurs et des répétiteurs, une certaine liberté de se mouvoir :

Dans les détails de la vie intérieure de l'établissement (fixation des heures de classes, du coucher, du lever, des repas, des récréations...) ;

Dans les crédits qui leur sont alloués pour le matériel d'enseignement et les bibliothèques ;

Dans l'application des programmes (tableau des compositions, entente entre les professeurs d'une même classe ou d'un groupe de classes sur le nombre des devoirs et des leçons, sur la répartition entre diverses classes de certaines études inscrites en bloc au programme et qu'il faut étudier méthodiquement).

On vous a longuement développé ces idées : je n'insiste pas. Les assemblées de professsurs doivent avoir une certaine liberté de se mouvoir dans les crédits qui sont alloués à l'établissement et dans l'application des programmes. La chose est possible : je n'en citerai qu'un exemple. A Janson de Sailly, nous avons fait, il y a un an, un programme détaillé d'enseignement grammatical dans les classes de huitième, septième, sixième, cinquième, quatrième. Les programmes officiels mentionnent en bloc, par exemple : « Étude de la grammaire française. — Étude plus approfondie de la grammaire française. — Étude complète de la grammaire française. » Nous avons, aussi bien pour le latin et le grec que pour le français, réparti entre les diverses classes ces études grammaticales d'une nécessité absolue pour la marche fructueuse des classes supérieures. Nous sommes restés dans les limites des programmes auxquels nous ne devions pas toucher; mais nous avons développé ces programmes conformément aux ouvrages d'enseignement adoptés dans le lycée et avec méthode. Vous pouvez voir, messieurs, par cet exemple, ce que nous voulons dire en demandant que les assemblées de professeurs aient une certaine liberté de se mouvoir dans l'application des programmes.

2° Établir un partage plus rationnel des attributions des proviseurs, censeurs, surveillants généraux, les surveillants généraux affectés plus spécialement à la discipline intérieure, les censeurs à l'éducation, les proviseurs à l'œuvre de contrôle, de direction effective au dedans et au dehors. — Diminuer le plus possible la partie purement administrative des fonctions des chefs d'établissements.

J'ai été effrayé d'entendre M. Morlet parler de ce nombre considérable de fonctionnaires qu'il voudrait voir chargés d'exercer une autorité morale sur les enfants. J'estime qu'il n'en faut pas trop, et que si cette autorité pouvait être réunie chez une seule personne, ce serait l'idéal. Mais permettez-moi de protester contre un oubli, sans doute involontaire, fait par M. Morlet, qui charge tout le monde de l'éducation, tout le monde, sauf les professeurs. Or, messieurs, les professeurs ont sur leurs élèves une autorité souvent fort grande, une influence souvent considérable, non seulement au point de vue des études, mais à un point de vue plus général, la discipline de l'esprit, le caractère, etc. Cette autorité, cette influence, nous voulons l'exercer, et ce que nous demanderions, c'est d'être en rapport plus constant avec les familles, de façon à accroître encore notre prestige sur les élèves. C'est aux chefs d'établissements à engager les familles à se mettre en rapports avec nous, pour le bien de leurs enfants.

Mais, cette rectification faite à un oubli certainement involontaire, je ne veux pas vous retenir, messieurs, sur une question qui me semble si connue de vous tous.

3° Maintenir et faire fonctionner effectivement les deux conseils ayant mission d'assister les chefs d'établissements :

a) L'Assemblée des professeurs et répétiteurs qui, dans la mesure où les règlements le permettent, se réunit pour délibérer sur les questions pédagogiques, donner les notes d'ensemble sur les élèves, prononcer sur leur maintien dans la classe, dresser le tableau d'honneur, donner les prix d'excellence, arrêter la liste des livres....

b) Le Conseil de discipline qui aide les chefs d'établissements dans les questions intéressant la discipline intérieure et extérieure du lycée.

4° Instituer — en province surtout — un Conseil composé du chef de l'établissement, de délégués des professeurs et répétiteurs, de délégués du Conseil général ou d'arrondissement, du maire, de représentants des grands intérêts de la région, d'anciens élèves, — conseil ayant pour but de mettre le lycée ou collège en communauté d'idées avec la population, de faire connaître au lycée ou collège les désirs, les plaintes, les approbations des familles, pouvant émettre des vœux pour la création de certains cours intéressant la région..., — mais n'ayant aucune qualité pour s'immiscer en quoi que ce soit dans la marche générale des études.

II. — *Éducation.*

5° Maintenir l'internat, indispensable pour nombre de familles, et qui, à côté des inconvénients qu'il peut présenter, offre de grands avantages pour former le caractère des enfants.

6° Faire du répétitorat une position de passage, le répétiteur étant appelé à entrer dans le corps de l'économat des lycées, à devenir surveillant général, censeur, professeur (les classes élémentaires étant réservées en partie aux répétiteurs et le diplôme de licencié ès lettres étant exigé pour les examens qui donnent accès au professorat des classes élémentaires), en un mot, le répétiteur pouvant prétendre à tout, excepté à rester répétiteur.

Messieurs, je vois pour l'Université un danger fort grave dans la façon de concevoir aujourd'hui le répétitorat. Il y a là une grosse question qui préoccupe à juste titre tout le monde et qu'il faut résoudre. Je la résoudrais dans le sens du vœu que je viens de formuler. Le répétitorat n'est pas une position : c'est un stage. Et ne croyez pas que des maîtres jeunes n'auront pas d'autorité. D'abord, l'autorité est une affaire toute personnelle à laquelle l'âge ne fait souvent pas grand'chose. Nous savons tous que les enfants et les jeunes gens n'ont que le respect tout à fait commandé pour des maîtres répétiteurs âgés qu'ils voient ne rien faire et qu'ils ont, au contraire, une estime réelle pour de jeunes maîtres qu'ils voient travailler et qui, à l'occasion, les entretiennent de leurs travaux et des examens qu'ils préparent. Autre point de vue : des maîtres âgés offrent une force de résistance insurmontable à la pression du proviseur, du censeur. Des maîtres jeunes sont infiniment plus malléables, écoutent les conseils, une direction. Faisant un stage, ayant une position à acquérir, ils ne font pas fi des notes de leurs chefs, et, plus dociles, ils doivent rendre plus de services. Et puis, la jeunesse aime la jeunesse. Un maître de cinquante ans a-t-il la bonne humeur d'un maître jeune? La question est grave et ma conviction est qu'elle ne peut se résoudre que dans le sens que j'indique ici bien brièvement.

7° Encourager les jeux des élèves, non pas en vue de lendits ou de concours qui sont l'occasion d'un surmenage funeste à la santé, mais en vue du développement physique de l'enfant. (Les maîtres répétiteurs pourraient être incités à jouer avec les élèves; les professeurs de gymnastique pourraient être préposés à la surveillance et à la direction des jeux.)

J'insiste sur ce point qu'il ne faudrait pas faire de lendits et de concours avec apparat. Les élèves, en vue de ces concours, se sont levés quelquefois à quatre heures du matin, pour revenir fourbus à huit heures, n'ayant plus que le désir de dormir en classe. (*Assentiment.*) Les exercices scolaires doivent avoir en vue le développement physique et non pas un surmenage mauvais pour la santé.

III. — *Organisation de l'enseignement.*

Je passe à l'organisation de l'enseignement L'enseignement secondaire a pour but la formation de l'esprit ; il veut amener les jeunes gens à montrer qu'ils sont intelligents et capables d'efforts ; il fait sortir de la foule les intelligences supérieures, sans lesquelles une nation tombe en décadence et qui assurent le crédit et la durée d'une démocratie où le mérite doit être tout, où la valeur personnelle fait à chacun sa place. Il y a un nombre considérable de carrières diverses. Il est donc utile et nécessaire qu'il y ait des enseignements divers, toutes les carrières ne demandant pas la même préparation.

Pour me conformer à la division actuelle de l'enseignement secondaire, je réserverais l'enseignement classique aux enfants et aux jeunes gens qui se proposent des études libérales destinées à maintenir l'influence intellectuelle, littéraire, scientifique et artistique de la nation ; je donnerais l'enseignement moderne à ceux qui se proposent des études

plus proprement — je ne dis pas exclusivement — utilitaires, ayant pour but le développement de la puissance industrielle et commerciale.

1° *Enseignement classique.*

L'enseignement classique a une triple base, le français, le latin et le grec. L'enseignement moderne a une base unique, le français. Des deux côtés, les études d'histoire, de géographie, de sciences, de langues vivantes sont identiques. Des deux côtés, les langues vivantes s'apprennent pour se parler : les premières classes, dans l'étude des langues vivantes, doivent viser aux besoins généraux de quiconque se rend en pays étranger; dans les classes supérieures, on doit songer à des besoins plus particuliers, la langue littéraire, la langue scientifique. Mais toujours les langues vivantes ont pour but de mettre chacun en mesure de parler et de comprendre.

On veut donner aux langues vivantes une valeur éducative.

On ne peut pas plus le faire dans l'enseignement moderne que dans l'enseignement classique. Si l'on commente les auteurs étrangers modernes comme nous commentons les écrivains français, latins et grecs, le temps manquera pour parler. De plus, les langues vivantes ressemblent trop au français sous le rapport des idées, du degré de civilisation, demandent un effort minime pour la traduction, tandis que le latin et le grec représentent des civilisations lointaines, toutes différentes à tous les points de vue de notre civilisation et exigent une réflexion considérable propre à façonner l'esprit.

Faut-il parler enfin du danger que présenterait, pour l'originalité et l'intégrité de la pensée française, l'influence de peuples voisins rivaux et puissants, le jour où l'âme française serait imprégnée de l'âme saxonne et germanique, comme elle a été imprégnée jusqu'ici de la substance des idées antiques qui ne peuvent être que bienfaisantes par leur simplicité, leur caractère humain et aussi leur caractère général?

Je ne vois donc entre les deux enseignements, classique et moderne, qu'une seule différence : l'un étudie en plus le grec et le latin. Je conclus donc, d'après la difficulté plus grande de l'enseignement classique, à sa supériorité, au point de vue éducatif, sur l'enseignement moderne.

Quel est le moyen employé par l'enseignement classique pour remplir son but, donner une culture générale qui forme, assouplisse, fortifie l'esprit, éveille la conception des grandes idées morales, sociales et humaines? Ce moyen, c'est la lecture des textes, aussi bien français que latins et que grecs.

Si le moyen est de lire les textes, il semble logique que l'on mette le plus tôt possible les élèves en mesure de faire ces lectures.

On a proposé de donner à tout l'enseignement secondaire une base commune, trois ou quatre années d'études pour tout le monde, au bout desquelles se ferait la division, études classiques, études modernes. Mais, si le latin et le grec servent à la culture générale, il ne faut pas chercher si on peut le savoir en trois ou quatre ans, car en trois ou quatre ans le profit qu'on en tirera sera insuffisant; on n'aura pas le temps d'en comprendre l'esprit, d'en absorber le suc vivifiant. Commencer tardivement les études latines, c'est leur enlever la fonction souveraine qu'elles remplissent, la formation de l'esprit.

Étant données ces prémisses, il me paraît inutile, Messieurs, d'abuser de votre temps et de développer à nouveau les raisons que M. Darlu vous a si bien développées, de la nécessité de maintenir l'enseignement classique et de le commencer de bonne heure. Nous qui avons la charge de l'enseignement et qui le voyons dans tous ses petits détails, nous savons combien, à partir de la troisième, il est difficile de faire faire aux élèves les études de grammaire indispensables pour la lecture et la compréhension des textes. Les élèves ne veulent plus apprendre déclinaisons et conjugaisons. Cédons sur ce point aux élèves de troisième, et, le moyen est très simple, avançons (au lieu de reculer) le commencement du latin.

Tous ceux, je crois, qui veulent des études classiques reconnaissent qu'il est de l'intérêt de ces études de commencer le latin en septième. On peut différer d'opinion sur l'opportunité de la mesure, sur la facilité qu'il y aurait à revenir à l'état de choses qui existait il y a vingt ans. Mais tous les partisans des études classiques croient que ce serait une bonne chose.

Les objections sont de différentes sortes.

D'abord le personnel. Mais, sans chercher si le personnel existant ne pourrait pas suffire, et s'il n'y a pas nombre de bacheliers et même de licenciés ès lettres parmi les professeurs des classes élémentaires, ne peut-on pas procéder lentement à la réforme? Il n'est pas nécessaire qu'elle se fasse dès demain dans tous les lycées. On commencera le latin là où le personnel le permettra, et peu à peu la mesure deviendra générale. On procédera comme en 1880, lorsqu'on a demandé aux professeurs des classes élémentaires d'apprendre et d'enseigner l'allemand. Ce sera beaucoup plus facile pour eux, et il n'est pas douteux qu'ils s'y prêteront de la meilleure grâce. En tout cas, si l'on croit la chose utile, l'objection du personnel n'est pas sans solution. Si on veut, on pourra.

On a prétendu qu'on pourrait nuire au recrutement de l'enseignement moderne. L'objection n'est pas sérieuse. Je dirai même qu'il serait tout à fait avantageux à un enseignement moderne, qui voudrait être un enseignement absolument fort, de savoir les éléments du latin pour comprendre l'origine et le mécanisme de notre langue française. Mais je ne convaincrais pas les partisans d'un enseignement moderne sans aucun latin, même un latin de quelques mois permettant de mieux comprendre le français. Je répondrai simplement que je ne vois aucune utilité, pour faire plaisir (car c'est tout) à l'enseignement moderne d'empêcher l'enseignement classique d'avoir le développement qui lui est nécessaire. C'est à l'autorité supérieure à régler la chose, et il y a divers moyens.

On a prétendu que l'on porterait préjudice aux élèves des écoles primaires qui viennent au lycée en sixième. Mais ils n'ont qu'à venir en septième; qu'on leur donne les bourses un an plus tôt.

Nous croyons le rétablissement du latin en septième absolument nécessaire. La population scolaire sera accrue par l'obligation pour les enfants de venir au lycée un an plus tôt qu'on ne le fait souvent aujourd'hui. L'âge des élèves pourra, par cette mesure, se relever dans toutes les classes; nous nous plaignons tous d'avoir des élèves trop jeunes et peu en mesure de comprendre les textes portés au programme. C'est qu'en effet le jour où les enfants savent à peu près le français, les parents les disent bons pour le latin et les font entrer en sixième. Si le latin se commence en septième, ils entreront dans cette dernière classe au même âge qu'ils auraient eu s'ils avaient commencé le latin en sixième. Cet argument en faveur du latin en septième me semble très solide, car il porterait remède à un état de choses dont tout le monde se plaint, aussi bien les professeurs de cinquième et de quatrième, que les professeurs des classes supérieures, encore plus désolés que nous d'avoir à donner des devoirs délicats à des enfants trop jeunes.

Faut-il dire que c'est dans le jeune âge que les enfants apprennent avec le plus de facilité ces déclinaisons et ces conjugaisons, base de toute étude grammaticale et condition essentielle d'une lecture fructueuse des textes? Ils croient à ces études, ils les font avec autant de plaisir que nos élèves de troisième y répugnent. Puis ces études techniques commencées un an plus tôt, on pourra les répéter plus longtemps et plus souvent; on saura mieux.

On rétablirait ainsi l'harmonie entre les études grammaticales et la lecture des textes. On se plaint dans chaque classe que les textes indiqués au programme soient trop difficiles. Cela tient à ce qu'on a laissé aux enfants les mêmes livres qu'avant 1880, quoiqu'on commence plus tard le latin et le grec. On ne peut pas faire que Virgile soit plus facile qu'autrefois. On met bien des textes faciles entre les mains des jeunes enfants, mais il faut le plus tôt possible mettre les élèves en présence des textes véritables. Qu'arrive-t-il? Dans ma classe de 4e, par exemple, là où les enfants trébuchent le plus, c'est sur les formes des mots. Ils savent convenablement leur syntaxe, mais s'embarrassent dans les cas, les temps et les modes, où ils font de gros barbarismes qu'il faut corriger, temps perdu pour la lecture et le commentaire des textes.

Je pourrais donner d'autres raisons en faveur de la thèse que je soutiens devant vous, Messieurs, mais je ne veux pas abuser de votre bienveillante attention.

Vous avez demandé dans votre questionnaire si les programmes n'étaient pas surchargés. Si on compare les programmes actuels avec les programmes de l'enseignement secondaire avant 1870, on voit qu'on faisait autrefois des vers latins et des compositions latines qu'on ne fait plus ou fort peu aujourd'hui, le vers latin étant complètement supprimé, la composition latine ayant disparu complète-

ment elle aussi d'un grand nombre de classes supérieures. Ces deux exercices, fort utiles d'ailleurs, prenaient un temps considérable. On faisait aussi chaque semaine une rédaction d'histoire souvent fort longue : on l'a à peu près complètement supprimée. Peut-être fait-on un peu plus de langues vivantes. Ce serait tout, et il ne me semble pas que les élèves d'aujourd'hui aient plus de travail que ceux d'autrefois. Je ne vois pas ce qu'on pourrait supprimer dans l'enseignement littéraire. Quant à l'enseignement scientifique, je n'ai pas compétence pour en parler.

Ce qu'on pourrait souhaiter, et je le ferai avec M. Darlu, c'est qu'on ne donne pas des devoirs trop difficiles.

M. Darlu a parlé des classes de grammaire et de lettres ; je me permettrai d'ajouter la classe de philosophie où l'enseignement monte quelquefois à un degré trop élevé. C'est l'opinion d'ailleurs d'un des maîtres de la philosophie, de M. Boutroux, qui dans des « Études sur l'histoire de la philosophie » (Paris, Alcan, 1897) regrette la philosophie plus littéraire et moins savante d'autrefois, cette philosophie à la portée de tous, comportant un enseignement simple et clair, qu'elle a, je le crains, un peu perdu.

M. le Président. Nous avons entendu M. Boutroux.

M. Brelet. S'il y a quelquefois quelques excès, ils sont rares et ne durent pas. Permettez-moi donc, Messieurs, de vous mettre en garde contre les idées quelque peu erronées de certaines personnes qui jugent les enseignements de loin et sur des livres. Nous avons des chefs, les inspecteurs généraux. S'ils trouvaient dans les enseignements quels qu'ils soient, toutes les exagérations qu'on se plaît à vous signaler, ils seraient les premiers à nous rappeler à l'ordre, je veux dire à la raison. Or je ne les ai jamais entendus se plaindre sérieusement. On vous a montré une petite prosodie dans laquelle le vers de Virgile n'occupe qu'une page, tandis que celui d'Horace remplit une trentaine de pages. C'est naturel : le vers de Virgile est facile et celui d'Horace difficile.

M. le Président. Croyez-vous qu'il faille apprendre aux élèves toute la prosodie d'Horace?

M. Brelet. On ne le fait pas. Il peut y avoir parfois des exagérations et encore j'en doute ; mais c'est à l'inspecteur à rappeler le professeur à l'ordre.

Peut-on laisser, messieurs, le grec facultatif? Ma réponse sera très nette : non. L'enseignement classique sera un, ou il ne sera plus. On dit que les élèves ne savent pas le grec. Mais ils en savent quelque peu à la fin de la quatrième. D'où vient que, trois ans plus tard, ils semblent en savoir moins? Je crains que ce ne soit la faute de tout le monde : la faute des familles qui n'attachent pas à cette étude une attention suffisante, et vont répétant avec leurs enfants : A quoi sert le grec? Peut-être aussi la faute des professeurs qui n'insistent pas toujours assez, voyant leurs élèves sceptiques. Qu'on simplifie l'étude du grec en la rapprochant le plus possible de l'étude du latin ; que dans la classe de troisième on fasse une étude comparée des deux syntaxes, sur un même plan, avec une même méthode, et on saura du grec.

Quelle perte pour nous si on venait à supprimer cette étude! C'est une conception délicate du beau qui disparaîtrait. C'est l'horizon historique qui serait raccourci, du moment que le monde ne commencerait plus qu'aux guerres puniques. C'est une littérature autrement originale que la littérature latine dont nous nous priverions de gaîté de cœur, car, Messieurs, on vous l'a dit sans doute mieux que je ne puis le faire, la littérature grecque est la grande éducatrice antique, riche par ses penseurs, ses philosophes, ses poètes, ses artistes.

Le grec est la source, et la littérature latine est une littérature d'imitation. Il y a chez Homère une simplicité, une naïveté qui frappe davantage le jeune homme, et lui plaît autrement que les qualités de Virgile. Si peu qu'on ait fait de grec, il en reste toujours quelque chose.

Le grec doit rester obligatoire, l'enseignement classique étant absolument un. Je ne comprendrais la suppression de l'étude du grec dans l'enseignement classique, qu'après quatre ans d'études, c'est-à-dire à la fin de la seconde pour les élèves qui prendraient à cette époque une direction scientifique.

Il y aurait peut-être lieu en effet, Messieurs, d'écouter les plaintes de l'enseignement scientifique qui voudrait voir établir une sorte de bifurcation après la classe de seconde, en faveur des élèves ayant des aptitudes pour les



sciences. Ce ne serait pas une porte de sortie pour les élèves de lettres réussissant mal en lettres; ce serait une porte d'entrée pour les carrières scientifiques à l'usage de ceux qui, après examen sérieux, seraient reconnus aptes à quitter l'enseignement littéraire complet, pour se donner aux sciences où les poussent leurs goûts et leurs succès.

On se plaint, paraît-il (je ne fais que répéter un on-dit peut-être intéressé), on se plaint, dis-je, que la préparation scientifique des candidats à la médecine soit insuffisante. Ne trouverait-on pas le remède dans cette bifurcation? On aurait ainsi des jeunes gens ayant suivi l'enseignement classique, ayant été façonnés par lui, et qui recevraient, à un moment où ils peuvent en profiter, une culture scientifique venant se greffer sur la culture littéraire antérieurement acquise. L'enseignement moderne, à qui quelques-uns voudraient donner cette préparation scientifique en vue de la médecine, ne serait pas ainsi détourné de sa vraie voie, et n'aurait d'autre souci que de se consacrer à sa vraie tâche, une éducation en vue de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, des grandes affaires.

On ferait du latin dans cette classe venant après la bifurcation, classe que nous appellerons, si vous le voulez, du nom de mathématiques préparatoires. On pourrait rétablir le baccalauréat ès sciences pour ses élèves, baccalauréat ès sciences rendu identique au baccalauréat ès lettres pour les époques de l'examen, c'est-à-dire qu'on passerait comme lui en deux fois, si le baccalauréat ès lettres conserve ses deux années d'épreuve.

Je résume ces considérations peut-être trop générales sur l'enseignement classique dans les cinq vœux suivants :

8° Maintenir, en spécifiant qu'il est au premier rang, l'enseignement classique, avec sa triple base, *français, latin, grec* ;

9° Lui donner tout le développement qu'il réclame, en rétablissant le latin en septième ;

10° Alléger les programmes dans la mesure du possible, en simplifiant les divers enseignements ;

11° Recommander les travaux d'une difficulté moyenne, notamment dans les classes de rhétorique (où les dissertations littéraires prennent parfois un caractère trop particulier, trop difficile et deviennent de vrais devoirs de licence) et de philosophie surtout (où l'enseignement est trop au-dessus de la moyenne des élèves) ;

12° Ne laisser aucune partie de l'enseignement classique facultative, les humanités réclamant l'étude du grec, et l'enseignement classique étant un, avec cette restriction toutefois que l'éducation par les sciences peut prendre le pas sur l'éducation par les lettres dans les classes supérieures, une bifurcation étant établie *après la seconde* et menant à un baccalauréat ès sciences où la connaissance du grec (du grec seul) ne serait pas exigée.

[Dans cette unité de l'enseignement secondaire jusqu'à la fin de la seconde, il est entendu qu'il peut y avoir diversité au point de vue des langues vivantes.]

2° *Enseignement moderne.*

L'enseignement moderne a suscité des craintes dès avant sa naissance. Ces craintes se sont réalisées.

L'enseignement moderne a un appétit formidable. Il est jaloux. Il veut être tout, être seul. Il faut le dire bien haut : il a été créé pour tuer l'enseignement classique. Il n'a pas réussi jusqu'ici dans sa tâche homicide. Il dépendra en grande partie de vous, Messieurs, qu'il renonce à ses mauvais desseins, si vous voulez bien lui donner sa place, et d'une manière définitive.

On a voulu attirer les élèves dans l'enseignement moderne en leur offrant une voie plus aisée pour conduire aux mêmes résultats et aboutir aux mêmes carrières. De plus, on a donné à l'enseignement moderne le même personnel qu'à l'enseignement classique. On a commis là une double erreur :

1° Il est nécessaire qu'il y ait entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire classique pur un enseignement moyen de culture générale, sans grec, et aussi sans latin, au moins sans latin développé, un enseignement qui, à côté de la culture générale et d'une éducation intellectuelle et morale d'un ordre élevé, songe à une préparation un peu utilitaire, telle que la préparation réclamée par les professions industrielles, agricoles et commerciales, par la vie des affaires...

2° Il est nécessaire qu'avec un enseignement se distinguant ainsi de l'enseignement classique, il y ait un personnel spécial ayant

un autre esprit que le personnel de l'enseignement classique.

Cet enseignement, je le concevrais double : 1° Ayant son plein développement pour les familles qui le désireraient, et préparant les jeunes gens à la vie des grandes affaires; 2° ayant un développement moyen permettant de terminer les études à quatorze ou quinze ans.

Le premier serait l'enseignement moderne actuel, avec le nombre d'années d'études qu'il a aujourd'hui, mais avec des modifications apportées à l'esprit de ses études; je le réserverais surtout aux grands lycées.

Le second serait l'enseignement spécial réservé plus particulièrement aux petits lycées, surtout aux collèges d'importance moyenne.

Les programmes de ce double enseignement seraient à faire.

J'établirais des « ponts » entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, pour permettre aux jeunes gens de quitter le classique s'ils le désiraient.

Je diversifierais sur certains points les programmes de ces deux enseignements moderne et spécial, selon les besoins des villes.

Je donnerais à ces deux enseignements moderne et spécial un personnel particulier, et ferais en sorte que chaque classe ait un professeur principal.

Enfin, je reviens à cette idée, je donnerais un esprit particulier à l'enseignement moderne. Quel serait cet esprit? Permettez-moi de laisser ici la parole à un de nos maîtres, monsieur Alfred Croiset, qui, dans un discours remarquable prononcé l'année dernière à l'assemblée générale de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, qualifiait de la façon la plus nette l'esprit qu'il faudrait donner à l'enseignement moderne.

L'enseignement moderne, disait-il, doit déployer son drapeau. Il doit mettre son amour-propre à une entreprise neuve, difficile, qui me paraît digne de tenter en ce moment l'effort de tous les bons esprits. « Ce serait de créer un ensemble de programmes et surtout de méthodes qui eussent un caractère vraiment original, qui fussent finement appropriées à ce but nouveau, la formation de la classe active dans une démocratie... Il me semble que l'enseignement moderne, s'il voulait ne pas se laisser hypnotiser par le classique, aurait vraiment de belles découvertes pédagogiques à faire... Mais pourquoi l'enseignement moderne n'essayerait-il pas d'être plus pratique, je ne dis pas par des études techniques et spéciales qui ne conviennent pas à l'enseignement secondaire, mais par une attention plus directe au monde réel, vivant, concret, par une culture plus spéciale des facultés qui servent à la vie pratique, la mémoire, l'observation des faits, l'attention exacte? J'imagine facilement des devoirs écrits où l'on exigerait non l'imagination et le style qui font les journalistes brillants, mais surtout des mérites de conscience, d'exactitude, et, je le répète, de mémoire bien informée. J'imagine aussi la lecture de quelques belles œuvres littéraires où l'on chercherait moins l'art pur que la vie historique et morale, l'étude de quelques poètes habilement choisis dont on ferait comme un bréviaire à l'usage des honnêtes gens. J'entrevois une histoire qui ne chercherait qu'à graver dans les esprits, autour de quelques faits essentiels et peu nombreux, une image nette de l'homme de tous les temps; une géographie, surtout, qui passerait au premier plan, et qui, sans détails inutiles, donnerait une connaissance ample et précise du monde où nous vivons... Pour les sciences aussi, pour les langues vivantes, il serait facile d'imaginer une méthode d'enseignement qui les adaptât à la fin que j'essaye en ce moment d'indiquer. »

On ne peut mieux dire.

M. le Président Nous avons entendu M. Croiset.

M. Brelet. Je résume ces considérations dans le vœu suivant :

13° Ne pas développer, mais restreindre, au contraire, dans la mesure du possible, l'enseignement moderne actuel, et ce, de la manière suivante :

1° Conserver dans les grandes villes l'enseignement *moderne* actuel, mais en marquant nettement qu'il est inférieur à l'enseignement classique, qu'il n'a pas les mêmes sanctions et ne permet pas l'accès à toutes les carrières.

Garder à cet enseignement moderne un caractère de culture générale qui en fait un enseignement secondaire et le différencie de l'enseignement primaire, mais lui donner en même temps un certain caractère utilitaire par certaines études et surtout par l'esprit qui présidera à certaines études d'un genre pratique;

2° Rétablir l'enseignement *spécial* permettant la fin des études à quatorze ou quinze ans, ayant lui aussi un caractère de culture générale qui le différencie de l'enseignement primaire, mais se composant d'un ensemble de cours pratiques, adaptés aux besoins des différentes villes, et préparant des industriels, des commerçants, des agriculteurs, des colons, qui auront ainsi reçu une éducation plus complète que celle donnée par l'enseignement primaire.

J'abrège, Messieurs, et me contente de vous donner lecture des vœux suivants, qui demanderaient eux aussi à être développés, si le temps me le permettait. La raison d'être, d'ailleurs, et l'explication de ces vœux se trouvent dans les considérations que je vous ai présentées tout à l'heure.

14° A chaque enseignement donner ses maîtres particuliers :

1° Pour l'enseignement classique, laisser intactes les diverses agrégations existant actuellement, en cherchant peut-être à donner à leurs épreuves un caractère moins scientifique, mais plus pratique, — l'agrégation n'ayant pas pour but de révéler des savants, mais d'indiquer de bons professeurs;

2° Créer pour l'enseignement moderne et l'enseignement spécial :

a) Une agrégation *littéraire* dont le programme comprendra un nombre de matières suffisant pour que les classes de ces deux enseignements puissent avoir un professeur principal ayant une influence sérieuse sur ses élèves. (Le français, l'histoire, la géographie, la morale devraient être enseignés par le même professeur, — mais pas les langues vivantes, l'enseignement des langues vivantes étant donné dans un esprit différent.)

b) Une agrégation *scientifique*, dont le programme comprendrait toutes les études scientifiques inscrites au programme des deux enseignements, de façon à ce que les élèves aient, à côté du professeur unique pour les lettres, un professeur unique pour les sciences.

15° Indiquer que dans tous les enseignements — classique, moderne, spécial — les langues vivantes s'apprennent dans un but purement utilitaire, qu'elles ont pour but premier — sinon unique — de mettre les enfants en mesure de parler et d'écrire, l'éducation de l'esprit se faisant par les écrivains français, latins grecs, par l'histoire, par les sciences, et non pas — d'une manière générale au moins — par les écrivains anglais, allemands, italiens ou espagnols.

16° Approprier l'enseignement des langues vivantes aux conditions locales : l'anglais plus particulièrement dans la région maritime et dans le Nord-Ouest; l'allemand plus particulièrement dans l'Est; l'italien au Sud-Est; l'espagnol au Sud-Ouest.

17° Encourager par tous les moyens possibles le séjour à l'étranger des élèves français.

18° Décréter que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales seront *toujours* établis avec le concours de l'Université.

IV. — *Baccalauréat.*

Une question grave, Messieurs, est celle du baccalauréat. J'ai mon opinion sur cet examen, opinion conforme à celle de la grande majorité, je crois, des professeurs de l'enseignement secondaire. Je ne veux pas abuser de votre temps, et, sans la développer, je la résume dans les vœux suivants, qui, eux aussi, ont en partie leur explication dans la conception que je me forme de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

19° Maintenir le baccalauréat, supérieur aux examens passés dans le lycée ou collège grâce à la part d'aléa qu'il renferme (les bons élèves seraient sûrs de leur examen, les mauvais sûrs également dans un sens contraire), grâce à la crainte qu'il inspire aux élèves, grâce à l'avertissement moral qu'il donne aux jeunes gens que le travail est une obligation et que par le travail seul ils se feront leur position.

20° Écarter, par conséquent, toute combinaison d'examen qui ferait intervenir directement les professeurs de la classe, rendrait leur position aussi difficile à l'égard des familles qu'à l'égard de l'Administration, intéressées toutes deux à voir tous les élèves reçus, et ferait classer les professeurs non d'après leur mérite, mais d'après leur indulgence ou leur sévérité.

21° Refuser à l'enseignement moderne un baccalauréat ayant les mêmes sanctions que le baccalauréat de l'enseignement classique :

Vu la triple base de l'enseignement classique (français, latin, grec), lui donnant une supériorité considérable sur l'enseignement moderne, les autres matières d'enseignement

étant identiques des deux côtés, les langues vivantes s'apprenant partout dans un but utilitaire;

Vu l'injustice flagrante qu'il y aurait à donner mêmes sanctions à deux enseignements d'une valeur inégale;

Vu la nécessité de faire une sélection entre les jeunes gens, et de ne pas encourager l'afflux vers les carrières judiciaire, médicale, administrative, au détriment de notre commerce, de notre industrie, de notre agriculture, de nos colonies.

M. le Président. Que pensez-vous des examens de passage? En fait, croyez-vous qu'ils soient passés dans la plupart des lycées?

M. Brelet. J'ai fait la statistique des élèves qui sont passés dans ma division de quatrième depuis 1888, et je vois que sur 377 élèves que j'ai eus en onze ans, il y a eu à la fin de l'année scolaire, au mois d'août, 62 élèves refusés.

M. le Président. Et le refus a été maintenu?

M. Brelet. Le refus a été maintenu. Je ne vous dis pas que dans toutes les classes et dans tous les lycées il en est de même. Chacun use de son autorité pour obtenir ce qu'il désire; j'ai rendu ainsi service à bien des enfants qui ont redoublé leur classe et s'en sont bien trouvés. Mais on ne peut pas généraliser. Janson-de-Sailly a beaucoup d'élèves, ses administrateurs ont compris l'intérêt bien entendu du lycée, et de là s'explique cette sévérité qu'on voudrait voir exister partout. Un lycée doit être jugé, non d'après le chiffre de sa population, mais d'après les succès qu'il obtient dans les divers examens, et d'après l'ordre et l'esprit qui y règnent.

V. — *Inspections générales.*

Je passe à l'Inspection générale.

22° Indiquer que l'Inspection générale doit porter sur les maisons d'enseignement considérées dans leur ensemble, aussi bien que sur les professeurs individuellement, en marquant :

a) Que l'Inspection générale est, à certains égards, trop générale et qu'il est nécessaire, au point de vue pédagogique, que l'Inspecteur général ait sous sa surveillance un groupe de classes pendant un certain nombre d'années (toutes les classes élémentaires de Paris et d'une région déterminée — toutes les classes de grammaire d'une partie de Paris et d'une région, etc.), un roulement s'établissant entre les Inspecteurs généraux pour la surveillance des diverses circonscriptions qui seraient faites;

b) Que l'Inspection générale est trop générale en ce sens que chaque enseignement doit être inspecté par des hommes particulièrement compétents (l'enseignement des classes de grammaire n'étant pas le même que l'enseignement de la classe de philosophie, l'enseignement des classes de lettres n'étant pas le même que l'enseignement de l'histoire).

23° Marquer la nécessité d'augmenter le nombre des Inspecteurs généraux, les lycées réclamant une inspection constante, de même que les collèges qui comptent aujourd'hui un certain nombre de professeurs agrégés ayant l'ambition légitime d'arriver dans de grandes villes, et ne pouvant espérer cet avancement que par des inspections sérieuses et suffisamment fréquentes.

L'inspection, en résumé, est trop générale : elle porte trop sur la classe et pas assez sur les classes et sur l'établissement.

M. le Président. Vous voulez dire qu'elle est trop spéciale.

M. Brelet. Je voudrais voir chacun des inspecteurs généraux inspecter un groupe de classes, de façon à faire des comparaisons, à donner une direction; un inspecteur serait chargé des classes élémentaires; un autre des classes de grammaire, etc. Je voudrais qu'on établisse un roulement, de sorte qu'ils soient chargés de cette inspection pendant une période de trois ou quatre ans, puis inspectent un autre groupe de classes. Je voudrais également que chaque enseignement soit inspecté par des hommes particulièrement compétents, que nos classes de grammaire, par exemple, soient inspectées par quelqu'un connaissant l'enseignement de la grammaire, et ayant une autorité reconnue et devant laquelle on s'incline. Il faudrait aussi augmenter sensiblement le nombre des inspecteurs. Il y a impossibilité matérielle à ce que l'inspection soit bien faite sans cela.

Cette question encore, Messieurs, demanderait quelques développements.

Enfin, quoi qu'on fasse, on se heurtera tou-

jours à toutes sortes de difficultés si on ne resserre pas la discipline. Or elle est relâchée dans les familles mêmes, ce à quoi nous ne pouvons rien. Les familles devraient se mettre en rapport avec les professeurs, et voir davantage les chefs d'établissements, ce qu'elles font très peu, surtout à Paris. Il faut leur faire comprendre que c'est leur intérêt.

M. le Président. Personne n'a de question à poser ?...

Nous vous remercions, monsieur Brelet, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Lecomte, il ne nous reste plus beaucoup de temps ce matin; d'autre part, nous avons déjà entendu un grand nombre de professeurs de l'enseignement secondaire. Nous serons cependant heureux de vous entendre. Je vous prierai de choisir les points sur lesquels vous avez une compétence particulière.

M. Lecomte. Monsieur le Président, je n'ai pas l'intention d'être long; d'ailleurs, à mon sens, il ne doit pas être question de discuter ici les programmes d'enseignement.

M. le Président. Alors, vous nous apportez un déclinatoire d'incompétence? (*Sourires.*)

M. Lecomte. L'interprétation que vous donnez de mes paroles n'est pas l'expression exacte de ma pensée. Je veux dire que, en ce qui concerne les modifications aux programmes, il y a un conseil supérieur de l'instruction publique qui n'est pas fait pour rien.

M. le Président. Nous comprenons très bien la distinction à faire.

M. Lecomte. D'abord, pourquoi a-t-on songé à constituer une Commission? C'est que, depuis quelques années, on parle beaucoup trop, d'ailleurs, d'une crise de l'enseignement. Je voudrais vous montrer la véritable nature de cette prétendue crise et rechercher quelques-unes des causes qui l'ont provoquée.

Existe-t-elle, même, et de quelle nature est-elle?

Dès 1896, on en a parlé, et on n'hésitait pas à incriminer le personnel enseignant. Je me rappelle que, lors d'une réception de premier de l'an, le Ministre de l'Instruction publique nous prit vertement à partie, nous disant que, si les élèves diminuaient de nombre, c'était notre faute. Je voudrais vous montrer qu'il n'en est rien.

En 1896, il y avait dans les établissements de l'État 46,56 0/0 d'élèves d'enseignement secondaire; il y en avait donc 53,44 0/0 dans les établissements libres.

Mais si l'on recherche les résultats, on voit que l'État détient 76 0/0 des entrées aux grandes écoles, soit trois fois plus que les établissements libres, qui ont cependant un plus grand nombre d'élèves.

On ne peut donc, de bonne foi, incriminer le personnel enseignant.

M. le Président. Nous connaissons tous ces renseignements.

M. Lecomte. Pour moi, cette crise est la conséquence de la loi militaire; à cette cause principale viennent s'en ajouter d'autres de moindre importance; or la loi militaire est précisément du domaine législatif.

Cette loi accordant le bénéfice de la réduction du service militaire à une année aux élèves des écoles de commerce ou d'agriculture, par exemple, les familles placent de préférence leurs enfants dans les établissements libres pour les préparer aux concours d'entrée qui ne comportent pas une éducation classique complète.

Il suffit de quelques années de préparation hâtive pour y arriver. Eh bien, c'est ce qu'on fait dans les établissements libres, tandis que dans les établissements de l'État on est forcé de suivre, année par année, la marche des études indiquées aux plans d'études. Je suis persuadé que si beaucoup de familles mettent leurs enfants dans les établissements libres, cela tient à cette cause. Beaucoup de parents ne recherchent plus, pour leurs enfants, l'éducation générale dont on était si fier autrefois, mais un diplôme leur permettant de bénéficier de la loi militaire. Combien de fois ai-je entendu des élèves dire : « Telle matière ne nous est pas directement nécessaire pour nos examens; nous reconnaissons bien qu'elle nous serait utile plus tard, mais la loi militaire nous guette et nous sommes obligés de nous restreindre aux connaissances que comportent les programmes d'examens. » Et les parents de ces élèves les placent, de préférence, dans l'enseignement libre, car, là du moins, on peut brûler des étapes et on ne vise qu'à un but : l'examen. Pour ces établissements, on a

créé spécialement des manuels où les réponses sont préparées pour les plus habituelles questions des examinateurs, comme on trouve, dans certains guides à l'usage des étrangers, des phrases toutes préparées pour se faire servir dans un hôtel, sans connaître la langue du pays. La même raison fait que les élèves désertent l'enseignement des mathématiques spéciales qui conduit à l'École polytechnique. Vous savez que le nombre des candidats à cette École a diminué de plusieurs centaines depuis quelques années. Beaucoup de jeunes gens qui ne veulent faire qu'un an de service militaire préfèrent passer une licence dans une Faculté des sciences ou des lettres que de courir les chances d'un concours particulièrement difficile.

C'est encore la loi militaire qui fournit des professeurs pourvus de grades universitaires aux établissements libres. Vous attirez dans les Facultés beaucoup de jeunes gens qui font leur licence; vous leur accordez même des bourses pour préparer licence et agrégation; mais vous n'avez pas de places à leur donner. Alors ils vont dans l'enseignement libre, et deviennent des concurrents, mieux armés pour la lutte que ceux d'autrefois. A Paris, des jeunes gens, appartenant à divers titres à l'enseignement supérieur, font ouvertement concurrence à l'enseignement secondaire.

Il y a quatre ou cinq ans, il y avait à Paris 10 boursiers de sciences naturelles pour l'agrégation, y compris les 2 ou 3 élèves qui étaient à l'École normale dans le même but. L'année précédente, cependant, le premier reçu n'avait même pas pu être pourvu d'un poste de professeur! Que peuvent devenir ces jeunes gens, sinon des professeurs de l'enseignement libre? Il y a là des questions de bonne administration contre lesquelles nous ne pouvons rien.

Autre chose. On fait grand bruit de la situation florissante de l'enseignement supérieur; mais on oublie de dire, par exemple, qu'il s'est étendu à nos dépens en se faisant attribuer la préparation du baccalauréat ès sciences physiques, chimiques et naturelles qui donne accès aux Facultés de médecine. C'est autant d'élèves de moins pour l'enseignement secondaire.

Je suis professeur à Saint-Louis depuis quinze ans; or je suis certain que, dans les classes de mathématiques élémentaires de ce lycée, il y avait, tous les ans, au moins 10 élèves préparant leur baccalauréat ès sciences mathématiques pour faire ensuite leur médecine, et cela parce qu'il n'existait nulle part, dans les établissements de l'État, de classe préparatoire au baccalauréat restreint. Ce sont des élèves qui ont aujourd'hui disparu de nos établissements. Multipliez le nombre des classes de mathématiques élémentaires par dix, et vous aurez ainsi une idée de la diminution du nombre d'élèves qui en peut résulter pour Paris et la province. D'autre part, pour la préparation à certaines grandes écoles, l'enseignement libre paraît nous faire une concurrence sérieuse, du moins au premier examen qu'on fait de la question; mais, si on remontait aux causes, on serait peut-être édifié.

Par exemple, pour la préparation à l'École centrale, nous voyons que les boursiers de la ville de Paris vont dans des établissements libres, notamment dans une école de la rue de Rennes. Cependant Saint-Louis et d'autres lycées possédent des cours préparatoires très bien organisés. On m'a même affirmé — vous êtes mieux placés que moi pour vous en assurer — que le ministère du commerce confie ses boursiers à cette école de la rue de Rennes, au lieu de les placer dans les établissements de l'État. Je n'ai pas pu le vérifier. Mais enfin, si le fait est exact, il était à noter en passant.

Il ne faut pas se le dissimuler: bien d'autres causes viennent s'ajouter à celle-là et on a véritablement pris à tâche d'émousser la confiance des familles par des discussions aussi retentissantes qu'inopportunes sur la discipline, par les réclamations bruyantes et peu mesurées qu'on a tolérées de la part des répétiteurs après avoir tout fait pour les provoquer et, aussi, par l'aveuglement avec lequel l'État accorde ses faveurs à ceux de ses fonctionnaires qui n'ont même pas confiance dans l'enseignement donné par les maîtres des lycées et collèges et dont les fils vont grossir les rangs des établissements libres.

On a beaucoup trop parlé de crise, alors que cette crise n'existait pas; on a trop attiré l'attention publique sur les fluctuations de la population dans nos lycées et pas assez sur les résultats. Au lieu de communiquer tous les ans aux journaux des notes dans lesquelles on signale des diminutions de 2 ou 3 élèves dans tel ou tel établissement, on devrait indiquer

les résultats. Si l'on avait pris soin d'apprendre aux familles que 76 0/0 des élèves reçus dans nos grandes écoles sortent des établissements de l'État, on aurait fait à ceux-ci la meilleure réclame.

On a tort de vouloir critiquer et réformer l'enseignement avant de reconnaître la nature et de démêler les causes véritables de la crise. En réalité, il n'y a pas crise de l'enseignement au sens propre du mot; il y a une crise sociale qui retentit sur l'enseignement secondaire public; ce n'est pas par des changements de programmes qu'on la fera disparaître, car les principales causes sont en dehors de l'enseignement secondaire public dont le régime et dont les méthodes n'ont pas perdu leur valeur d'autrefois.

Ce n'est pas une raison, évidemment, pour ne pas rechercher les améliorations qu'il serait possible d'apporter dans notre système d'éducation publique : chercher à améliorer quelque chose, ce n'est pas reconnaître nécessairement que cette chose était mauvaise. Mais quels sont les changements à apporter aux rouages de notre enseignement?

Je n'ai pas à entrer dans des considérations d'un ordre aussi élevé que celles dont vous entretenait tout à l'heure M. Darlu; mais du moins je crois avoir acquis, par des voyages en Afrique et en Amérique, une expérience des hommes et des choses que tout le monde ne possède peut-être pas.

M. le Président. L'enseignement secondaire en Afrique?

M. Lecomte. Je suis allé au Congo; pas pour m'occuper d'enseignement secondaire assurément: il n'en existe pas encore dans ce pays, heureusement. L'enseignement primaire n'y est d'ailleurs représenté que par quelques écoles dirigées par des missionnaires et fort maigrement subventionnées par la colonie. Mais du moins, l'an dernier, j'ai pu apprécier les résultats que donne l'enseignement secondaire aux Antilles et à la Guyane. Si j'en avais le temps, je pourrais comparer les résultats de l'enseignement donné à la Martinique ou à la Guyane française avec celui qu'on donne à la Trinidad et à la Guyane anglaise et je pourrais vous montrer que, dans les pays anglais, on se contente avec raison d'un enseignement primaire dont ne pourraient s'accommoder nos candidats fonctionnaires de la Martinique, de la Guadeloupe ou de la Guyane.

D'autre part, j'ai appartenu aux différents enseignements; pendant trois ans et demi, j'ai exercé les modestes fonctions de maître d'école; puis j'ai été maître d'études et enfin je suis professeur au lycée Saint-Louis depuis quinze ans. Ayant pris une part active à l'organisation de nos deux premiers Congrès et ayant eu l'honneur de présider le dernier (1898), j'ai eu l'occasion de discuter ou d'entendre discuter de nombreux problèmes ayant trait à l'enseignement secondaire public; j'ai entretenu correspondance avec un grand nombre de nos collègues et c'est à ces divers titres que j'ai sollicité l'honneur d'être entendu par la Commission.

En ce qui concerne l'autorité plus grande à donner aux proviseurs, dont on a parlé tout à l'heure et dont il est fait mention dans votre questionnaire, je crois que, s'il s'agit de choisir ces fonctionnaires avec discernement, il y a quelque chose à faire. A Paris nous sommes privilégiés à ce point de vue et je déclare qu'ils m'ont toujours paru à la hauteur de leurs fonctions; mais en province les choix ne sont pas toujours parfaits. Toutes les fois qu'on trouve un homme ayant les qualités morales et intellectuelles nécessaires, il acquiert rapidement sur ses élèves, sur son personnel et vis-à-vis de l'administration supérieure une autorité et un crédit suffisants pour diriger son établissement le mieux possible. Il n'est pas besoin, pour cela, de règlements nouveaux. Ce sont les qualités personnelles qu'il faut rechercher et je ne crois pas qu'il soit nécessaire de changer pour cela les règlements actuels.

Mais cependant je dois signaler à la Commission quelques points particuliers sur lesquels on pourrait étendre l'initiative des proviseurs et principaux; en particulier, en ce qui concerne l'organisation intérieure des établissements et l'usage des crédits affectés aux laboratoires ou aux bibliothèques. En ce qui concerne les laboratoires de physique, de chimie et d'histoire naturelle, nous avons des crédits, d'ailleurs très modestes, pour les dépenses courantes et pour les réparations. Mais, si un objet est à remplacer, nous ne pouvons engager une dépense supérieure à 15 francs à moins de la faire inscrire par le fournisseur sous la rubrique « Réparations ». Pour l'achat de tout objet dont le prix dépasse 15 francs, il nous faut adresser par voie hiérarchique une

demande d'autorisation à M. le Ministre. Cette demande est soumise à une Commission, et, trois ou quatre mois après, nous recevons ou ne recevons pas l'autorisation, alors que nous n'avons plus besoin de l'objet demandé. C'est une situation intolérable qui n'a, d'ailleurs, été inventée que dans ces dernières années. Les inspecteurs généraux et inspecteurs d'académie exerçant un contrôle sur les dépenses des laboratoires, on pourrait, je crois, permettre aux proviseurs d'autoriser les dépenses nécessaires pour les laboratoires, dans les limites des crédits qui sont affectés à ces services. Il y a là un contraste frappant avec ce qui se passe dans l'enseignement supérieur qui dispose de crédits considérables. Je travaille dans les laboratoires de l'enseignement supérieur depuis une quinzaine d'années. Je connais tel de ces laboratoires qui dispose annuellement d'un crédit de 10.000 francs, dépensé sans aucun contrôle, alors qu'étant soumis à l'inspection les professeurs de l'enseignement secondaire ne peuvent cependant engager la moindre dépense nécessaire sur des crédits excessivement maigres.

M. le Président. Oui, nous voudrions plus de liberté pour les lycées et collèges.

M. Lecomte. Par contre, je sais tel laboratoire de l'enseignement supérieur, que vous me dispenserez d'indiquer, où l'on a cherché pendant huit jours de quels objets inutiles on pourrait faire l'acquisition pour dépenser 3.000 francs restant au crédit en fin d'exercice.

M. Villejean. Le fait est fréquent. C'est un véritable gaspillage dont j'ai connaissance.

M. Lecomte. En ce qui concerne les inspecteurs, ne pourrait-on pas créer un corps d'inspecteurs régionaux, attachés à chaque académie, un pour les sciences, l'autre pour les lettres, qui seraient plus compétents que l'inspecteur d'académie ? Ils surveilleraient l'enseignement secondaire de leur région. Ce serait une excellente pépinière pour les inspecteurs généraux. Bien qu'étant nos chefs directs et naturels, ceux-ci sont trop absorbés par leurs fonctions pour pouvoir s'occuper d'une multitude de questions qui devraient cependant être traitées uniquement par eux et qui se trouvent par le fait tranchées dans les bureaux. C'est le système de l'application étroite et quelque peu aveugle des règlements, sans responsabilité engagée. Il conviendrait, je crois, d'augmenter le nombre des inspecteurs généraux et d'étendre leur autorité.

Bien qu'il soit peut-être dangereux pour moi d'aborder une question de personnes au sujet d'un inspecteur qui a déjà visité cette année les classes de plusieurs de mes collègues et qui visitera peut-être la mienne l'année prochaine, je ne puis me dispenser de regetter la nomination récente à Paris d'un nouvel inspecteur d'académie, chargé des fonctions d'inspecteur général et choisi dans le personnel des agrégés de facultés de médecine. Ayant l'habitude de prendre la responsabilité entière de mes actes et de mes paroles, je ne crains pas d'exprimer ici le regret que nous cause cette nomination d'une personne n'ayant eu jusqu'ici aucune attache avec l'enseignement secondaire. On n'est pas nécessairement un bon professeur parce qu'on est agrégé d'une faculté de médecine. Jusqu'ici nous avons vu nos inspecteurs choisis au nombre de nos collègues les plus appréciés par leurs qualités professionnelles, et nous étions bien loin de nous en plaindre, car nous étions sûrs de trouver chez eux la compétence nécessaire.

Je dirai maintenant quelques mots à propos du personnel. On demande si les assemblées de professeurs ont une utilité : pas jusqu'à présent ; on ne leur demande rien ou on leur soumet des questions sans intérêt. Quand on nous demande un avis, nous savons bien qu'il sera résumé, puis envoyé à l'académie où il dormira dans quelque carton. Nous ne nous intéresserons pas à ces réunions, tant que les assemblées de professeurs ne seront pas appelées à se prononcer sur les affaires mêmes de l'établissement.

Il faut dire aussi, bien qu'on ne puisse suspecter le zèle des professeurs de l'enseignement secondaire, qu'on ne fait rien pour l'encourager. Il y a vingt ans, l'avancement était bien plus rapide qu'aujourd'hui : quand on arrive à 25 ans à Paris, on n'est pas sûr d'atteindre la première classe quand sonnera l'heure de la retraite.

Cependant ce n'est pas l'argent qui manque ; car on donne chaque année 40.000 francs à l'École alsacienne, laquelle reçoit des élèves dont les parents sont suffisamment aisés pour acquitter une rétribution bien plus élevée que celle de nos établissements, et qui pourraient verser quelques centaines de francs pour éviter à l'État une contribution d'autant plus

lourde qu'elle se traduit nécessairement par des économies sur l'enseignement secondaire public.

M. le Président. C'est en dehors de notre enquête.

M. Lecomte. Je vous exprime mon sentiment et celui d'un grand nombre de mes collègues. J'ai eu l'occasion de parler de cette question à de nombreux professeurs de lycées et collèges, et je puis vous affirmer que cette allocation accordée chaque année, par les Chambres, à l'École alsacienne, fait le plus mauvais effet; car nous savons tous quels sont les maigres succès de cette école, qu'on a voulu trop souvent nous donner comme un modèle à imiter.

M. le Président. La Chambre a estimé qu'il y avait intérêt à donner cette subvention et, cette année même, elle y a ajouté 25.000 fr.

M. Lecomte. Je suis obligé, monsieur le Président, de m'incliner devant une décision de la Chambre; mais rien ne peut m'empêcher de la regretter.

En ce qui concerne les décorations, — j'ai le droit d'en parler, n'ayant jamais rien demandé et n'espérant rien, — on est obligé de constater que les décorations académiques sont accordées à tout le monde; seuls les professeurs ne les obtiennent que difficilement.

Un ministre qui va présider un comice agricole dans un chef-lieu d'arrondissement en emporte davantage dans sa poche qu'on n'en accorde au personnel enseignant des lycées de Paris dans une année. Vous avez pu constater, d'ailleurs, que mes collègues appelés devant la Commission se sont généralement dispensés de passer un ruban violet à leur boutonnière. Quant à la Légion d'honneur, elle n'existe plus pour nous. Le ministère de l'Instruction publique ne dispose pas d'un plus grand nombre de croix que celui des Travaux publics, lequel compte cinq cents ingénieurs. Depuis que les croix de notre ministère vont en plus grand nombre aux journalistes, aux artistes, aux littérateurs, aux acteurs, il n'en reste plus que huit ou dix par an pour un personnel considérable qui comprend, outre l'administration centrale, l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Nos collègues ne paraissent pas s'en plaindre; mais c'est une constatation qu'il n'était pas inutile de faire en passant.

Je n'insiste pas et j'arrive de suite à une dernière question, celle du régime à l'intérieur des établissements. J'ai fait à ce sujet, à la Société d'enseignement secondaire, une proposition qui n'a pas reçu un accueil favorable, je le déclare tout de suite; ce n'est cependant pas une raison pour l'abandonner.

J'estime que nous sommes un peu trop entichés d'égalité, en même temps que nous avons plus le mot que la chose. Pourquoi ne pas faire des établissements de types différents? Ceci m'amène à faire une observation rétrospective: quand on a construit Janson-de-Sailly et Lakanal, où on a englouti des sommes énormes, — plus de 12 millions, paraît-il, pour ce dernier lycée, — on aurait pu en faire des types particuliers de lycées: créer, par exemple, de petites divisions de 12 à 15 élèves qu'on aurait pu surveiller plus attentivement.

Les élèves, se trouvant en contact plus facile avec les maîtres, auraient bénéficié de soins plus constants; on aurait pu leur fournir un bien-être matériel qu'on ne peut donner ailleurs, et ceci moyennant une rétribution plus élevée.

Je ne vois pas en quoi une pareille organisation pourrait choquer les plus farouches partisans de l'égalité. Est-ce qu'il y a égalité entre le pauvre enfant des campagnes qui ne peut fréquenter que l'école de son village et le fils de bourgeois qui vient dans nos lycées? Est-ce qu'il y a égalité entre le premier, qui accomplira ses trois années de service militaire, et le second, qui réussira tant bien que mal à franchir les portes d'une école de commerce quelconque et qui, à ce titre seulement, se trouvera dispensé de deux années? Est-ce qu'il y a même égalité complète entre les lycées de Paris et les lycées ou collèges de province? Donnons plus de souplesse, plus de variété à nos établissements d'enseignement secondaire; puisque les exigences de la loi militaire imposent dans certains cas des préparations hâtives, organisons ces préparations à côté de l'enseignement régulier.

Mais il faudrait pour cela accorder aux lycées et collèges une autonomie, une liberté d'organisation qu'ils ne possèdent pas actuellement.

Quant au baccalauréat, je ne partage pas l'opinion de M. Darlu qui demandait tout à l'heure de le conserver dans les Facultés. Tout en réservant, s'il y a lieu, la présidence à un professeur de Faculté, je crois qu'il faudrait

y appeler des professeurs de l'enseignement secondaire qui ont plus l'habitude des élèves et des programmes, pour les avoir longtemps pratiqués. On pourrait très bien trouver dans l'enseignement secondaire des hommes compétents pour chaque enseignement et, bien que docteur moi-même, je ne vois vraiment pas pourquoi un règlement suranné impose le doctorat aux examinateurs du baccalauréat.

J'ai fait partie de nombreuses commissions d'examen et j'ai remarqué, avec bien d'autres, qu'il n'y a rien de plus dangereux qu'un examinateur obligé d'interroger des candidats sur des matières qu'il possède à peine lui-même : c'est ce qui arrive souvent avec l'organisation actuelle ; car, pour chaque examen, il serait nécessaire de mobiliser tout le personnel d'une Faculté. On oublie trop que les garanties de connaissances générales ne sont pas les mêmes pour le personnel des deux enseignements. Dans les sciences, par exemple, il nous faut deux licences pour être admis à concourir pour l'agrégation ; un agrégé de mathématiques est donc nécessairement licencié ès sciences physiques, un agrégé de physique, licencié ès sciences mathématiques et un agrégé des sciences naturelles, licencié ès sciences physiques. Dans les Facultés, rien de pareil, et un professeur de sciences naturelles, appelé à interroger au baccalauréat sur les mathématiques, peut très bien n'en pas connaître le premier mot.

On me permettra de ne pas citer d'exemples.

La suppression du baccalauréat, dans l'ordre de choses actuel, entraînerait une foule de modifications dans les règlements en vigueur pour chaque administration.

On pourrait, pour le moment, se contenter de l'améliorer en introduisant dans les jurys des professeurs de l'enseignement secondaire en activité ou à la retraite ; c'est ce qu'on a fait pour l'enseignement moderne et personne ne s'en plaint.

En tout cas, ce serait une expérience à tenter. On verrait bien ce qu'elle donnerait au bout de quelques années.

Telles sont les observations que je désirais vous présenter. J'ai dû forcément les écourter, vu le peu de temps dont vous disposiez.

M. le Président. Vous êtes professeur de sciences ?

M. Lecomte. De sciences naturelles, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Lecomte, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Roger, vous êtes professeur de cinquième ?

M. Roger. Au lycée Carnot.

Je résumerai brièvement ma déposition qui porte sur le répétitorat et sur la préparation pédagogique du corps enseignant.

On parle beaucoup de faire du répétitorat une carrière spéciale, exigeant une préparation particulière ; je crois que cette réforme aurait des conséquences fâcheuses, pouvant créer une différence, sinon une opposition, entre le rôle du professeur et celui du répétiteur, et, ce qui est plus grave, entre l'instruction et l'éducation. Actuellement, instruction et éducation sont données à la fois, bien qu'à des degrés divers, par le répétiteur et le professeur ; en classe comme en étude, on s'applique à développer les intelligences et à former les caractères. Je me demande si, en faisant du répétitorat une carrière spéciale, on ne transformerait pas les répétiteurs en directeurs de conscience chargés plus spécialement du développement moral des enfants, tandis que le développement intellectuel resterait comme le domaine propre des professeurs. Une telle distinction serait des plus fâcheuses ; les élèves perdraient beaucoup si le professeur, peu à peu, arrivait à se figurer qu'il peut négliger la discipline morale, à ne plus utiliser les puissants moyens d'éducation qu'il possède et dont il use aujourd'hui.

D'autre part, le repétiteur, limité à ce rôle d'éducateur, finirait par se répéter plus qu'il ne le fait actuellement. L'éducation morale, c'est, en somme, de la morale pratique, c'est-à-dire un enseignement renfermé dans un nombre restreint de règles simples ; malgré la diversité des caractères qu'il devrait former, un maître, à moins d'une finesse peu ordinaire, finirait par ressasser presque mécaniquement les mêmes formules, et l'on verrait réapparaître, sous une autre forme, le type du vieux maître unanimement condamné. Enfin je craindrais que, en donnant aux répétiteurs le soin exclusif de l'éducation, on ne permît aux tendances confessionnelles de se développer. Je crois voir là un danger.

M. le Président. Vous croyez qu'on en

est menacé? On est surtout menacé d'indifférence quand l'exercice d'une fonction se prolonge trop longtemps. Quoi qu'il en soit, vous voudriez que le répétitorat ne soit pas une carrière ?

M. Roger. Oui, monsieur le Président. Si le professeur s'immobilise, il en est averti par l'ennui qu'il éprouve à faire sa classe. Il sent le besoin de résister à l'engourdissement par le travail. Le répétiteur, lui, n'a pas la classe pour le contraindre à réagir; il semble donc qu'il serait bon, à un certain âge, de le faire entrer dans l'enseignement, dans la vie active.

J'arrive à la préparation pédagogique du corps enseignant. Ce devrait être l'objet d'une organisation régulière embrassant tout un cours d'études. Dans les Universités, les futurs maîtres apprendraient ce que c'est que l'enfant psychologiquement et physiologiquement, ce qu'on peut demander à son esprit et à ses forces physiques. Le surmenage, quand il existe, n'est pas dû seulement à l'ambition des enfants ou des parents et à l'exagération des programmes, mais aussi à ce que certains professeurs demandent à l'enfant des efforts au-dessus de ses forces. Quelques leçons faites par des médecins expérimentés ne seraient donc pas inutiles.

A l'Université, le candidat-professeur apprendrait encore ce que l'État attend de lui. Ce n'est pas à vingt ans qu'on peut avoir des idées nettes sur la société actuelle; nous le voyons par les livres qui paraissent prématurément, écrits par des jeunes gens. Or notre enseignement est lié à un état social, ayant des besoins déterminés. Ces besoins, il importe que les maîtres en soient instruits dès le début; dans la suite, au cours de leur carrière, ce sera pour eux un devoir de marcher avec leur temps et d'introduire dans leur enseignement les modifications qu'il leur imposera.

Passant à la partie pratique de cette préparation pédagogique, je voudrais que le stage qu'on exige aujourd'hui des élèves de l'École normale et des Facultés, stage qui dure une huitaine de jours, fût plus sérieux et plus efficace. Il serait bon que le futur agrégé ne fût pas envoyé dans n'importe quelle classe, mais que, par un accord du recteur et du doyen, il fût adressé à un professeur d'un tour d'esprit analogue au sien.

M. le Président. Est-ce qu'à l'École normale on ne fait pas quelque chose d'analogue?

M. Roger. Je l'ignore, n'ayant pas appartenu à l'École normale.

M. le Président. Vous êtes agrégé ?

M. Roger. De grammaire.

M. le Président. Et on ne vous a pas envoyé faire un stage?

M. Roger. Non, monsieur le Président. J'ai débuté sans avoir reçu aucune indication, aucun conseil, il y a quinze ans, il est vrai. Depuis, il y a eu des améliorations. La seule garantie qu'on a pu avoir de mes aptitudes pédagogiques, c'est une leçon faite à l'agrégation, et cette leçon je ne l'aurais certainement pas faite devant des élèves.

M. le Président. A votre avis, dans la préparation des professeurs, on perd de vue qu'ils sont destinés à enseigner à des enfants, et on les prépare comme s'ils devaient tous devenir professeurs de l'enseignement supérieur?

M, Roger. C'est cela. Je ne dis pas qu'ils ne doivent pas recevoir, avant tout, une préparation scientifique : elle est indispensable pour la maturité de l'esprit et l'activité cérébrale. J'ai souvent constaté qu'il était bon d'avoir, à côté de la classe, une occupation qui force l'esprit à travailler. On n'est jamais mieux disposé pour faire une classe intéressante que quand on s'est exercé avant sur un sujet dont on ne parlera même pas devant les élèves.

Pour en revenir au stage, je crois que, sérieusement fait, il serait profitable au candidat-professeur. Il ne serait pas inutile non plus au professeur de la classe où il s'accomplirait. Quand on vieillit dans le professorat, il n'est pas mauvais de se mettre en contact avec des jeunes gens qui vous apportent l'air du dehors et un écho des nouvelles méthodes. Actuellement le stage est trop souvent une simple formalité : parfois le professeur s'en va ; parfois aussi le stagiaire n'est pas très disposé à écouter des observations, j'ai eu occasion de le constater.

M. le Président. Je vois que, dans l'Université, on n'aime pas beaucoup causer les uns avec les autres. Chacun tient beaucoup à son indépendance et respecte celle du voisin. Le proviseur lui-même parle peu aux professeurs?

M. Roger. Le travail de bureau lui en laisse peu le temps.

M. le Président. Le professeur parle-t-il au répétiteur ?

M. Roger. Cela dépend des établissements. Dans des lycées d'internes surtout, j'ai eu très souvent des rapports suivis avec des répétiteurs : nous échangions des observations sur les élèves, non seulement au point de vue général, mais au point de vue du travail, de la conduite, du caractère de chaque enfant.

M. le Président. C'était une heureuse pratique.

En ce qui concerne l'agrégation de grammaire, on nous a dit qu'il y aurait avantage à la supprimer. Qu'en pensez-vous?

M. Roger. De jour en jour elle devient plus semblable à l'agrégation des lettres. On pourrait éliminer dans les deux programmes les choses inutiles et n'en faire qu'un. Chargé d'une conférence dans une faculté de province, je préparais des élèves à l'agrégation en même temps que je faisais une classe au lycée. Dans ces conditions, j'étais très souvent frappé de voir combien étaient inutiles certaines choses que j'enseignais aux étudiants, par exemple la métrique de Plaute et de Térence, questions dont il n'est pas parlé dans les classes, heureusement.

M. le Président. Il n'en est pas question ? Alors les programmes ne sont pas suivis à la lettre.

M. Roger. Dans les classes de lycées, on ne parle jamais d'une question aussi difficile et aussi débattue que la versification de Plaute. Or, si des agrégés doivent évidemment connaître beaucoup de choses dont ils ne parleront pas en classe, il ne semble pas que les difficultés de la métrique soient de ce nombre. Le programme a été allégé ; mais on exige encore des connaissances qu'il y aurait tout intérêt à laisser aux spécialistes; il en est d'autres aussi qu'il sera toujours temps de chercher dans les livres et dont il est inutile de se charger la mémoire.

M. le Président. On nous a dit que l'enseignement de la grammaire dans les classes avait besoin de simplifications et qu'il fallait revenir aux bonnes méthodes plus simples d'autrefois.

M. Roger. Nous simplifions déjà beaucoup.

M. le Président. Est-ce qu'il n'y a pas eu abus à un moment donné?

M. Roger. Dans les modifications de méthode nécessitées par les progrès de la linguistique, il y a eu au début quelques excès.

M. le Président. Mais on en revient?

M. Roger. Beaucoup.

M. le Président. Constatez-vous, que depuis qu'on commence le latin en 6e, les élèves soient moins préparés?

M. Roger. Nous le constatons moins dans les classes de grammaire que nos collègues dans les classes de lettres.

Grâce à leur mémoire extraordinaire, les enfants apprennent rapidement les formes latines et le vocabulaire usuel. A la fin de la 5e, ils se trouvent en apparence dans la même situation qu'autrefois. J'ai donné parfois à mes élèves des devoirs que j'avais faits en 5e (alors la quatrième année de latin); ils s'en tiraient convenablement. Mais, dans la suite, ces connaissances, acquises trop vite, disparaissent plus facilement. A la fin de la 4e, j'ai pu le constater, les élèves savent plus de grec que beaucoup de candidats au baccalauréat.

M. le Président. Vous êtes d'avis qu'il faut commencer de bonne heure ?

M. Roger. Oui, je suis d'avis qu'il faut enseigner aux jeunes enfants ce qui est de pure mémoire.

M. le Président. On demande tant de choses à cet âge: le français, l'allemand, le latin, le grec, l'histoire naturelle et combien d'autres choses !

M. Roger. Pour terminer ce que j'avais à dire au sujet de la préparation des maîtres, je demanderais que le stage durât un mois au moins, soit en une fois, soit en plusieurs. Il serait désirable aussi que, dans l'établissement où il débute, le nouveau professeur reçût des indications précises sur l'esprit de la population, le caractère des élèves, les besoins particuliers de la région, etc.

M. le Président. Nous avons bien saisi votre idée.

M. Roger. Enfin je crois que l'État devrait n'admettre définitivement dans le professorat que des hommes ayant manifesté nettement et pratiquement, au cours d'une période provisoire plus ou moins longue, leur aptitude à professer.

M. le Président. Cela existe bien théoriquement : on fait toujours un stage avant

d'être nommé; les agrégés ne sont admis qu'à titre provisoire.

M. Roger. Oui, mais ce n'est qu'une pure formalité.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous remercions, monsieur Roger, de votre déposition.

M. le Président. M. Weill, vous êtes professeur au lycée Voltaire, pour l'allemand, je crois?

M. Weill. Pardon, je ne suis plus professeur de langues vivantes, je suis un professeur nouveau, — nous sommes deux, je crois, de cette espèce à Paris — et c'est pour cette raison surtout que j'ai demandé à être entendu par la commission.

Nous sommes un peu — si le mot n'est pas prétentieux — à la tête d'un mouvement; nous n'avons d'abord pas été considérés sans quelque défiance; toutefois on a bien voulu nous accorder un certain crédit et, chose essentielle; nos chefs nous ont laissé beaucoup de liberté.

M. le Président. Quel est votre titre?

M. Weill. Je suis, par mes origines, professeur d'allemand; j'ai fait, pendant six ans, la classe d'allemand et j'ai passé, en cette qualité, au lycée d'Orléans et au lycée Voltaire, dans toute la série des classes, tant classiques que modernes. J'ai fait mes études classiques, j'ai mes grades classiques : licence ès lettres complète et licence de langues vivantes; enfin je suis agrégé d'allemand.

Après avoir vu, à l'étranger, un certain nombre d'innovations dans l'enseignement, j'ai cru qu'il était bon d'essayer aussi, chez nous, des méthodes nouvelles et je me suis offert à les expérimenter. Je vous demande donc, messieurs, de m'excuser si je parle à la première personne; car il s'agit d'essais qui me sont, en partie du moins, personnels.

Au lycée Voltaire, j'avais débuté comme professeur d'allemand titulaire et, l'enseignement moderne étant assez florissant dans ce lycée, on a bien voulu me laisser faire une classe complète.

J'avais demandé, à la suite d'une vacance qui s'était produite, l'autorisation de faire à la fois une classe de langues vivantes et de français. Cet essai, qui avait donné d'excellents résultats, avait été déjà plusieurs fois tenté, mais d'une manière restreinte; déjà un professeur agrégé d'allemand ou d'anglais avait été chargé en même temps de la classe de français. On a bien voulu me permettre d'enseigner le français et les deux langues étrangères. Je suis donc actuellement professeur de français, d'allemand et d'anglais; on a complété cette chaire en me confiant le cours d'histoire et de géographie.

J'ai organisé ma classe de telle façon que les différentes parties de mon enseignement s'emboîtent les unes dans les autres; seulement, quand j'enseigne l'allemand, on ne parle plus que cette langue; il en est de même pour l'anglais. Je me sers ainsi de certaines matières du cours, de l'histoire, par exemple, pour les exercices oraux d'anglais et d'allemand. Nous employons aussi les tableaux muraux.

L'enseignement par l'aspect donne d'excellents résultats, et l'on obtient de véritables conversations en allemand et en anglais, souvent très vives.

Ce sont là les éléments d'une classe de *lettres modernes*, et il est évident qu'on pourra, prochainement, organiser tout un enseignement de ce genre, sans se restreindre à quelques classes isolées. Voici, d'ailleurs, quelques détails plus précis :

En français, j'essaye d'introduire un certain nombre d'exercices fondés sur l'étude simultanée des langues vivantes et de notre idiome et, justement, il me semble qu'il existe un très grand nombre de préjugés qu'avec un peu de bonne volonté on pourrait dissiper.

On parle beaucoup de la valeur éducative des langues anciennes; on peut se demander s'il ne s'est pas établi une confusion entre les résultats dus à la comparaison d'une langue avec le français, c'est-à-dire le mécanisme même de la traduction, et une prétendue valeur appartenant à chaque langue en particulier. Je suis porté à croire, d'après ce que j'ai vu, que le fait de traduire et de comparer des expressions est instructif au même degré, *quelle que soit* la langue dont il s'agit. En tout cas, c'est une question qu'on tranche trop souvent à la légère, en se livrant à des dissertations à priori. De même on parle de la valeur éminemment éducative des auteurs anciens; on a

raison, mais à condition que l'élève possède des connaissances linguistiques suffisantes pour les apprécier. Or on se fait souvent des illusions sur les notions qu'ont les écoliers. Quand un homme d'une très grande valeur, comme M. Croiset, parle de l'influence de l'hellénisme sur la culture intellectuelle, il n'a pas tort, car il peut goûter les auteurs et les comprendre ; mais je me demande si les enfants, qui ont déjà de la peine à comprendre les déclinaisons et les conjugaisons, qui trouvent une très grande difficulté à traduire une version et ne remettent parfois qu'un devoir informe sans aucune espèce de sens, je me demande, dis-je, si ces enfants goûtent la pensée des auteurs qu'ils torturent. Ils goûtent en réalité le commentaire du professeur.

Ce qui est important au point de vue de la formation de l'esprit, c'est que l'élève ait des éléments de comparaison : comparaison d'expressions, comparaison de tournures, comparaison de pensées ; quant au choix des auteurs et des lectures, il règne encore de très grands préjugés ; car le point capital est d'arriver à donner aux jeunes gens le goût de la lecture, de la lecture réfléchie. Ce sont les lectures particulières qui donnent aux jeunes gens le goût des choses littéraires ; ce sont les lectures qu'ils ont faites seuls, les petites discussions qui peuvent s'établir entre eux et le professeur qui leur profitent : les longues explications en classe ne sont pas un but ; on semble l'oublier trop souvent.

Au point de vue des langues vivantes, on dit qu'il est impossible de faire des classes en parlant ces langues elles-mêmes, on prétend qu'il y a une différence entre la langue parlée et l'étude littéraire. Mais beaucoup d'affirmations sont avancées, à cet égard, sans être justifiées ; en réalité, il importe que l'acquisition des vocabulaires marche de pair avec l'acquisition des idées ; lorsque des enfants sont en état d'exprimer aisément des idées simples et de comprendre un texte facile, ils demandent d'eux-mêmes une nourriture plus substantielle et passent avec plaisir aux pensées littéraires ou philosophiques.

Dans les littératures allemande, anglaise et française, on peut trouver toutes les idées morales dont on a besoin, et, si l'on veut faire des comparaisons avec les idées de l'antiquité, pour marquer les transformations, des anecdotes bien choisies, des extraits, des traductions permettront de montrer aux enfants la différence qui existe entre la manière de penser des anciens et celle des modernes.

Ce n'est pas à dire que l'enseignement moderne doive se substituer à l'enseignement classique.

Il ne faut pas sacrifier un enseignement à un autre. D'une façon générale, on peut dire que notre enseignement est trop uniforme; on ne veut voir qu'une seule méthode, qu'une seule tradition, et, si on laissait un peu plus d'initiative aux chefs de maisons et aux professeurs, par rapport à la direction centrale, — à la condition de les surveiller, bien entendu, — on arriverait à un système de glissement de cours, de façon à donner satisfaction aux différents besoins, très complexes, de notre société.

Nous souffrons de l'uniformité des méthodes, de l'intransigeance des différentes catégories de professeurs vis-à-vis les uns des autres.

Il y aurait moyen de faire rentrer un très grand nombre de matières dans l'enseignement. Lorsqu'on parle d'éducation, on ne voit d'ordinaire que le plus ou moins de savoir ; mais il y a une question d'éducation morale qu'il est très urgent aussi de faire entrer dans la pratique.

Et précisément, si on laissait aux chefs de maisons et aux professeurs un peu plus de liberté pour diriger leurs établissements et leurs classes; si on leur adjoignait, comme on le propose, des conseils d'administration, du fait de la collaboration des uns et des autres sortiraient rapidement de nombreuses améliorations.

C'est ainsi que j'attache une très grande importance à des méthodes que j'ai vu appliquer à l'étranger, en ce qui touche l'éducation par le travail manuel.

J'ai pu voir, notamment en Angleterre, une division de jeunes gens construire un bateau de course qui remportait la victoire dans un match entre élèves de divers établissements. N'y a-t-il pas eu là un effort collectif très bienfaisant ?

Il semble qu'il y ait une foule de détails, intéressants à noter, auxquels on ne s'est pas attaché en France, et j'estime qu'on pourrait, selon les aptitudes des uns et des autres, introduire dans l'enseignement, au fur et à mesure des besoins, des exercices d'une valeur

très éducative, qui n'ont pas été classés dans les programmes jusqu'à présent.

M. le Président. Vous constatez l'utilité d'avoir un professeur qui puisse enseigner non seulement les langues vivantes, mais le français et qui soit le centre de l'enseignement?

M. Weill. Parfaitement, et, il n'y a pas de comparaison à établir entre ce système et la méthode actuelle.

Les inspecteurs qui sont venus au lycée Voltaire, ont trouvé ce nouveau système excellent. Nous sommes plusieurs professeurs qui avons les mêmes idées à cet égard; quelques-uns de mes collègues enseignent une langue vivante et le français; toutefois ma classe comprend l'étude de deux langues vivantes et du français.

Au lycée Carnot, une tentative du même genre a été faite dans une classe qui est confiée à un professeur agrégé de grammaire.

Les résultats sont, assure-t-on, excellents.

M. le Président. Vos élèves sont en état de suivre une classe en allemand?

M. Weill. Ils ne la suivent pas, monsieur le Président; ils la font.

M. le Président. Il en reste peut-être beaucoup en route, comme dans une marche militaire?

M. Weill. Non, c'est affaire au professeur de s'occuper de chaque élève. En faisant répéter par les moins forts ce qui a été répondu par les plus avancés, on arrive à un bon résultat.

Je vous assure, messieurs, que l'aspect d'une classe de ce genre ne ressemble pas du tout à celui qu'on est habitué à voir.

Au lieu de se trouver en présence d'une classe muette, la difficulté est d'empêcher les élèves de répondre à plusieurs en même temps. Il faut que le professeur soit très actif et acquière une grande autorité.

M. le Président. Combien d'heures de classe avez-vous?

M. Weill. Dix-sept heures par semaine; je suis d'ailleurs absolument maître de ma classe.

On n'a été jusqu'à présent, dans cette voie nouvelle, que jusqu'à la classe de cinquième; mais on a bien voulu me promettre qu'au fur et à mesure des vacances de chaires on irait plus loin, et on commence à comprendre qu'il n'y a pas de raisons pour ne pas continuer.

M. le Président. Le préjugé a été dissipé?

M. Weill. Il est évident pour tout esprit non prévenu qu'on peut créer un enseignement secondaire *classique* moderne, avec des tendances, je ne dis pas supérieures ni inférieures à celles de l'enseignement classique ancien, mais avec des tendances autres.

M. Massé. Deux langues vivantes, c'est un peu écrasant.

M. le Président. Vous pensez que l'enseignement moderne, ainsi conduit, peut donner une culture équivalente à celle de l'enseignement classique?

M. Weill. Certainement.

Cet enseignement moderne pourrait se prêter d'ailleurs à un plus grand nombre d'innovations.

Ainsi l'agriculture est une science éminemment éducatrice et je conçois parfaitement que, dans des régions horticoles, comme la Touraine, par exemple, les élèves des lycées aient un jardin à eux et en soient responsables. Cela ne demanderait pas des dépenses considérables, il n'y aurait qu'un petit coin de cour à mettre à la disposition des enfants. Cela leur donnerait plus le goût de la nature que les meilleures explications d'auteurs!

Il y a là matière à une foule de tentatives intéressantes. Et je me demande, en vérité, si des enfants qui formeraient, sous la direction de leurs professeurs, une société d'exercices physiques, une société de secours mutuels — pour les plus grands — une société de jardinage, des équipes pour les travaux manuels; et cela, tout en se livrant à l'étude des langues vivantes et à la lecture des auteurs français, je me demande, dis-je, si ces enfants ne feraient pas d'excellents citoyens, à l'esprit très ouvert, très instruits, très désireux d'apprendre, et très souples à tous égards.

Ce que je reproche à l'enseignement de nos établissements en général — établissements libres ou lycées et collèges de l'État — c'est de fatiguer la curiosité des jeunes gens. Lorsqu'ils ont terminé leurs études, ils s'imaginent posséder une foule de connaissances, alors qu'ils n'ont que des phrases à leur disposition.

Notre enseignement est beaucoup trop formel. C'est la tradition qui en est cause : on a eu tellement peur des idées, qu'on n'a traité uniquement que les questions de forme.

M. le Président. Beaucoup de professeurs ont les mêmes idées que vous?

M. Weill. Beaucoup ne demanderaient

pas mieux que d'essayer d'élargir les horizons de la classe si on leur laissait un peu de liberté. Mais les règlements bouchent les issues.

Il y a certes actuellement beaucoup de professeurs qui sont des hommes d'une très grande valeur ; mais il en existe encore un trop grand nombre qui ne se doutent pas de ce que c'est que l'éducation.

Cette considération m'amène à la question du stage.

Je voudrais que, pendant la période de préparation technique, le futur professeur fût autorisé à suivre des cours, des classes faits par des professeurs titulaires.

Ce qui est vraiment déplorable, c'est que nous n'arrivions pas, sauf exception, à savoir ce qui se passe dans les classes de nos collègues.

Avec l'état d'esprit actuel, un professeur se considérerait comme déshonoré si un de ses collègues venait le voir dans sa classe. Cela ne se fait pas, le professeur ne va pas chez son voisin : on est méfiant, on est jaloux les uns des autres ; chaque professeur veut être un petit potentat dans sa classe.

Notre système d'enseignement ne s'est presque pas transformé dans le sens républicain ; il faudrait y introduire les vertus républicaines, c'est-à-dire la confiance des élèves dans leurs professeurs et, réciproquement, la confiance des fonctionnaires et de l'administration. Les professeurs et les surveillants devraient, surtout en ce qui touche le point d'honneur, témoigner à leurs élèves moins de méfiance.

A cet égard, il se passe encore des choses incroyables, ainsi que l'attestent les confidences que j'ai reçues de nombreux jeunes gens.

Je me permettrai de rappeler un souvenir personnel. Lorsque j'étais professeur en province, j'avais organisé des promenades à bicyclette. Cela avait d'abord étonné la ville, puis on s'y était habitué. Ces promenades avaient lieu le jeudi, à titre de récompense.

Les difficultés que cela créait aux élèves, forcés de prendre, au retour, part à la promenade réglementaire, m'ont vite obligé de cesser cette pratique.

En ce qui touche le point d'honneur, voici un fait : à propos d'exercices sportifs, le chef d'une équipe dit à son proviseur : « Je demande l'autorisation d'aller, avec quelques camarades, nous entraîner en vue d'un concours. »

Il n'y avait pas de maître d'étude disponible ; du reste, ce service n'était pas prévu, et il était impossible de trouver un surveillant.

L'élève qui s'adressait au proviseur était un garçon de dix-huit ans, très honnête, se préparant à l'École polytechnique.

Il ajouta : « Nous sommes six, nous nous conduirons très bien ; je réponds de ma conduite comme de celle de mes camarades. »

Quel mal y eût-il eu à témoigner confiance à ce jeune homme ?

Le proviseur lui répondit simplement : « Je n'ai pas confiance en des élèves ! »

Le jeune homme est venu me raconter le fait en pleurant. Quelle faute grave !

Est-ce avec de pareils moyens qu'on peut donner aux jeunes gens le sentiment de l'honneur et de la responsabilité ?

Ce sont là des erreurs dont on pourrait trouver des exemples fréquents.

Je sais bien qu'un grand nombre d'administrateurs ne demanderaient pas mieux que d'entrer dans une voie plus libérale ; mais ils ne se sentent pas la liberté nécessaire.

J'ai fait, une fois, dans ma classe, la tentative que voici : j'ai dit à mes élèves : « Je vais voir si je puis avoir confiance en vous, je vais sortir pendant deux minutes ; je suis sûr que vous vous conduirez bien. »

Je fis comme j'avais dit, mais pendant ce temps, le surveillant général vint à passer, — c'était en province, — « C'est épouvantable ce que vous venez de faire là, me dit-il, songez donc, si, pendant votre absence, un enfant avait crevé l'œil de son voisin... »

Je lui répondis que, même présent, il m'était difficile, à moi comme à tout autre, d'empêcher un élève de mettre une plume dans l'œil de son camarade.

Avec cet esprit-là, on n'arrive à rien.

M. le Président. Vous avez été à l'étranger ?

M. Weill. J'ai obtenu, au cours de mes études, une bourse de voyage en Allemagne.

Depuis j'ai beaucoup voyagé en Angleterre et en Suisse, pendant mes vacances. J'observe au fur et à mesure les procédés auxquels on a recours dans les écoles.

M. le Président. Vous avez constaté, au cours de vos voyages à l'étranger, des procé-

dés différents des nôtres au point de vue de l'éducation?

M. Weill. Il y a de bonnes choses à prendre chez nos voisins, mais je ne voudrais pas non plus qu'un trop grand nombre de nos vieilles traditions disparussent.

Toutefois, il serait facile, d'une façon générale, d'élargir, en quelques années, le cadre et la classification des professeurs, de manière à donner satisfaction au plus grand nombre d'entre eux. Pour cela il n'y aurait qu'à leur donner une plus grande initiative et une responsabilité plus forte, en leur laissant la faculté de diriger leur enseignement comme ils le jugeraient bon. Je ne parle pas, bien entendu, de prendre des jeunes gens qui voudraient tout changer avant d'avoir suffisamment mûri les réformes susceptibles d'être introduites.

Je voudrais maintenant dire un mot du baccalauréat.

Je fais partie du jury du baccalauréat, depuis un an et demi, en qualité de membre de l'enseignement secondaire, et je siège sous la présidence d'un professeur de la Sorbonne.

Ces jurys, constitués par des professeurs d'enseignement secondaire, fonctionnent, selon moi, très consciencieusement et, en général, on paraît en être très satisfait.

M. le Président. Quelle est votre impression générale sur les jeunes gens de l'enseignement moderne que vous examinez?

M. Weill. Je suis surtout étonné des disparates. Ce sont des jeunes gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire; on constate qu'ils ont été tirés dans tous les sens et qu'ils n'ont aucune vocation déterminée.

Certains sortent de l'enseignement libre et, à ce propos, je ferai une remarque au sujet du livret scolaire.

Dans le jury dont je fais partie, nous avons dû arrêter d'avance notre jugement sur les livrets scolaires présentés par les élèves des divers établissements; nous savons, par exemple, que, pour tel établissement, il y a lieu de tenir compte de ces documents, tandis que, pour tel autre, la consultation du livret scolaire ne prouve rien. Il faudrait que ces livrets fussent toujours très sincères.

Quand on voit la mention suivante : « Charmant petit enfant... » et à côté : « Rang, 28e sur 28 », on ne peut pas tenir grand compte de cette appréciation pour le baccalauréat.

Nous faisons passer d'ailleurs l'examen très sérieusement.

M. le Président. Cette incertitude que vous avez constatée chez les élèves tient peut-être au régime même de l'enseignement moderne ?

M. Weill. Non, ces jeunes gens sont tiraillés, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire, comme je viens de le dire. Il y en a de très brillants en sciences qui sont, par contre, d'une faiblesse inconcevable en français et en langues vivantes, et inversement.

M. le Président. Vous croyez qu'on peut ouvrir les Facultés de droit et de médecine à ces élèves?

M. Weill. Si l'on consultait les médecins de la jeune école, ceux qui font à proprement parler la science, je pense que la plupart seraient de cet avis; c'est du moins l'avis que j'ai entendu émettre par un très grand nombre de médecins. Ils considèrent comme aussi avantageux d'avoir des connaissances scientifiques solides de savoir deux langues vivantes et de connaître la période moderne de la littérature et de l'histoire françaises, que d'avoir eu pendant des années une sorte de préparation au professorat.

M. le Président. Vous ne craignez pas qu'on soit débordé et que l'enseignement primaire supérieur et surtout l'enseignement libre se glissent sous le vocable d'enseignement moderne?

M. Weill. J'avoue que je n'ai pas la superstition des étiquettes. Il me semble d'ailleurs que les élèves des écoles primaires supérieures ne doivent guère songer à la médecine et au droit.

M. le Président. L'étiquette d'enseignement moderne peut recouvrir des choses très différentes et il peut y avoir là un danger.

M. Weill. Les Facultés pourraient veiller plus qu'elles ne font à la qualité des étudiants.

M. le Président. Auront-elles assez de fermeté pour le faire?

M. Weill. Cela les regarde. Les candidats étudiants pourraient être examinés à l'entrée des Universités. Il y a bien des examens et des concours à l'entrée des grandes écoles.

M. le Président. Là où l'enseignement moderne est parfaitement organisé, on trouverait bien des garanties; mais dans certaines

écoles il n'en serait pas de même. Pensez-vous qu'il serait désirable que les médecins sortissent de l'enseignement primaire supérieur?

M. Weill. Les jeunes gens insuffisamment formés s'élimineraient d'eux-mêmes ou on pourrait les éliminer. Les Facultés sont, du reste, beaucoup trop indulgentes aux non-valeurs.

M. Marc Sauzet. Oui, mais ils abaisseront le niveau des études dans les Facultés de droit et de médecine. C'est infaillible!

M. Weill. On pourrait faire en sorte que le baccalauréat moderne fût organisé sérieusement.

M. le Président. Croyez-vous que ce soit pratique?

M. Weill. Voici des chiffres :

A l'une des précédentes sessions, sur 40 candidats, nous en avons refusé 38.

M. le Président. Ce résultat tient sans doute à l'irruption de l'enseignement primaire.

M. Weill. A une autre série, nous avons fait 14 admissibles sur 25 candidats. Parmi ces derniers, 13 ont été reçus à l'oral : c'est là une proportion aussi honorable que celle du baccalauréat classique.

Quant aux devoirs de français, on remarque de très grandes différences. Il y en a d'aussi bons que ceux des épreuves classiques; mais il en existe, par contre, de déplorables; cela dépend des professeurs et des méthodes. Ce qui manque, c'est un esprit, une direction générale; il y a là une question de personnel.

Or le personnel, on l'aurait facilement sous la main, si l'on voulait recruter, à droite et à gauche, les bonnes volontés.

Ce que je redoute particulièrement, c'est l'hostilité de la très grande majorité des professeurs de lettres classiques, qui ont une tournure d'esprit spéciale. Mais, parmi les professeurs d'histoire, de philosophie, de sciences et surtout de langues vivantes, on trouverait tous les éléments d'un personnel doué d'initiative et d'ardeur, car il s'agit de faire vivre un type d'enseignement qui n'est encore qu'à l'état embryonnaire.

M. le Président. Monsieur Weill, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Séance du mercredi 15 *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Dépositions de MM. le marquis de VOGUÉ, *président;* **BLANCHEMAIN,** *vice-président;* **LAVOLLÉE,** *docteur ès lettres,* **MILCENT et de SALVANDY,** *membres du Conseil d'administration de la Société des agriculteurs de France.*

M. le Président. Nous avons invité la Société des Agriculteurs de France à nous donner son avis sur les questions qui nous préoccupent. Vous avez demandé, messieurs, à être entendus aujourd'hui; nous sommes heureux de vous recevoir.

Nous avons sollicité également l'avis de la Société nationale d'agriculture, de la Société nationale d'encouragement à l'agriculture, ainsi que celui des Chambres de commerce. Nous désirons étendre nos consultations au delà du cercle des membres du corps enseignant.

Nous ne vous demandons pas d'entrer dans les détails pédagogiques; mais vous avez certainement quelque chose d'intéressant à nous dire sur notre système général d'éducation; et nous serons heureux de connaître votre pensée sur la préparation à donner aux jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'agriculture.

M. le marquis de Vogüé, *président de la Société.* Messieurs, notre premier devoir est de vous remercier de nous avoir convoqués. Vous nous donnez la preuve de l'esprit libéral qui préside à vos recherches.

Notre Société s'est préoccupée des questions

qui lui étaient adressées ; elle désire y répondre en toute franchise ; ce sera la meilleure manière de vous remercier de la confiance que vous nous témoignez.

Une commission spéciale a préparé une étude. M. Blanchemain, vice-président de la Société, développera devant vous ses conclusions ; je me borne à vous exposer brièvement les principes qui les ont inspirées.

Nous considérons, en premier lieu, que la France est et doit rester un pays essentiellement agricole ; nous ne voyons pas sans inquiétude s'éloigner de l'agriculture beaucoup de jeunes gens qui reçoivent l'enseignement secondaire.

D'autre part, nous estimons que la France est et doit rester une nation de haute culture intellectuelle, et qu'elle ne saurait, sans déchoir, descendre du rang élevé qu'elle occupe dans les lettres, les sciences et les arts.

De là la nécessité de deux ordres d'enseignement : l'un destiné à préparer l'élite intellectuelle du pays ; l'autre, au contraire, à préparer le plus grand nombre aux carrières agricoles, industrielles et commerciales.

L'enseignement dit classique doit être maintenu, précisément pour préparer cette élite intellectuelle ; il doit même être amélioré en devenant moins encyclopédique et moins superficiel, et, permettez-moi cette réflexion qui n'est pas suspecte dans ma bouche, moins préoccupé d'initier les jeunes gens aux finesses de l'érudition et de la philologie, que de former leur jugement, leur caractère et leur goût.

Nous estimons que cet enseignement classique doit conserver comme sanction le baccalauréat, et que ce baccalauréat doit être ramené à sa fonction véritable, qui est d'être le premier des grades universitaires, donnant seul entrée aux Universités qui confèrent les grades supérieurs et qui devraient être peu nombreuses, complètes, bien dotées, par la suppression des Facultés isolées et des bourses de licence, qui leur donnent une existence artificielle.

L'enseignement moderne doit être rendu plus pratique, renfermer quelques notions de science agricole, se terminer assez tôt pour permettre à l'enfant qui l'a reçu de se spécialiser suivant ses goûts ou ses aptitudes.

Enfin et surtout, la liberté doit être étendue et assurée. Elle est le droit sous une constitution qui se réclame d'elle ; elle est la raison et la sagesse, dans l'État moderne, compliqué et divisé. C'est par elle que se font les expériences, d'où sortiront les solutions de l'avenir, c'est elle qui provoque les émulations fécondes : c'est par la liberté que les associations agricoles ont déjà rendu tant de services et obtenu tant de progrès : il y a là un exemple que nous recommandons à la clairvoyance et au patriotisme de nos législateurs.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur, de ces observations.

M. Blanchemain, *vice-président de la Société.*

Messieurs, votre Commission a demandé à connaître l'avis de la Société des agriculteurs de France sur l'organisation générale de l'enseignement secondaire et sur sa division actuelle en enseignement classique et en enseignement moderne.

Son opinion est de conserver comme base de notre enseignement l'enseignement classique.

Il est indispensable à la préparation de l'élite du pays, il est une des sources d'élévation du caractère français, un des éléments qui lui donnent sa bonne trempe. Il doit être précieusement maintenu.

Sans doute, nous souhaitons que cet enseignement s'allège d'un système d'instruction trop encyclopédique, qu'il embrasse moins de matières et qu'il approfondisse mieux celles sur lesquelles s'arrêterait un choix judicieux.

Dans un autre ordre d'idées, il serait heureux que des modifications de programmes fissent place à des exercices physiques qui alterneraient avec les travaux de l'esprit.

L'idée émise de placer les collèges et les lycées en dehors des villes serait, de toutes les réformes d'ordre matériel, la plus profitable aux enfants et à leur santé.

M. le Président. Il faudrait que les familles le voulussent. Nous constatons, au contraire, qu'on a toutes les peines du monde à amener les élèves à Lakanal et à Michelet.

M. Blanchemain. C'est pourquoi les Sociétés agricoles insistent et veulent appuyer ceux qui défendent une pareille réforme.

Cette réforme permettrait même, en entourant les établissements classiques de vastes jardins, d'intéresser dans une certaine mesure, et à titre de récréation, les élèves aux cultures qu'on y exécuterait.

De même pendant leurs promenades, qui ne

se feraient plus sur les trottoirs de nos rues boueuses, mais dans les champs, où ils seraient en présence du spectacle réconfortant de tous les épanouissements de la nature, on pourrait tourner leurs regards vers la vie rurale, qui est pour les trois quarts de nos concitoyens la vraie vie à développer en France.

On infléchirait ainsi leur jeune intelligence vers l'agriculture. Ils ne seraient plus détournés d'elle et, par le milieu où s'écoule leur jeunesse, portés à mépriser la profession, maîtresse et source de prospérité de toutes les autres.

En attendant, nous insistons pour que l'enseignement classique soit amélioré, gardé et plutôt fortifié; car c'est lui qui doit servir d'accès à l'enseignement supérieur.

La division de l'enseignement secondaire en enseignement classique et en enseignement moderne est une conséquence des mœurs et des nécessités de l'époque.

Tandis que les jeunes gens moins préoccupés de l'urgence d'atteindre vite à une situation lucrative sont restés fidèles au classique et aux carrières libérales qui en sont le but final, ceux qui sont plus pressés de se frayer une voie commerciale ou industrielle, plus promptement rémunératrice, se sont jetés vers l'enseignement moderne, qui leur donne l'avantage d'un diplôme et qui en même temps répond mieux à leur but pratique.

Le bienfait de l'enseignement moderne leur est acquis. Il doit être maintenu. Doit-il être étendu ?

L'obtention du diplôme moderne doit-il permettre de pénétrer dans les facultés de droit et de médecine ? — Nous ne le pensons pas.

L'élève de l'enseignement moderne peut aspirer à nos écoles militaires, à l'Ecole centrale, à toutes les écoles agricoles, industrielles et commerciales. C'est un champ large. Il y a lieu de laisser, comme débouché au classique, les carrières qu'on lui a jusqu'ici réservées.

L'enseignement moderne, comme le classique, du reste, embrasse un ensemble de connaissances générales qui apprennent à apprendre et qui préparent l'intelligence de l'enfant à s'adonner aussi bien aux créations industrielles qu'aux entreprises agricoles et commerciales. Nous comprenons qu'il doit garder ce caractère d'enseignement général.

Mais s'il avait paru désirable à quelques-uns de nos membres qu'on pût en orienter les applications scientifiques vers l'agriculture, l'industrie ou le commerce, éveiller de la sorte le goût des élèves, favoriser leur vocation dans le sens de l'une de ces trois branches de l'activité humaine, nous avons unanimement reconnu qu'il y aurait lieu de demander surtout que, par des simplifications de programmes, le temps de préparation au baccalauréat moderne fût réduit et que, le diplôme conquis, l'élève pût se diriger de bonne heure vers les écoles spéciales d'agriculture, d'industrie ou de commerce, qui le prépareraient définitivement à la vie professionnelle de son choix.

Nous n'avons pas voulu toutefois nous prononcer d'une façon trop formelle sur cette question de durée de la préparation au baccalauréat moderne, car on ne saurait toucher à l'ensemble des programmes d'éducation qu'avec une extrême prudence. Toutefois l'âge d'obtention du diplôme doit être abaissé pour les raisons que nous venons d'expliquer.

Quant à l'enseignement classique, les améliorations qu'il comporte doivent surtout consister en simplifications de méthodes et en restrictions de programmes. Il vaut mieux que l'on apprenne moins de choses, mais qu'on les apprenne mieux.

La société a examiné la question des examens de fin d'études. Elle est d'avis que le baccalauréat, adopté comme sanction de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, quels que soient les reproches qu'on ait pu formuler, devait être conservé.

Il apporte aux élèves, pendant les dernières années des classes, un stimulant précieux. Il donne un résultat final contrôlé à ceux qui ne poursuivent pas plus loin leurs études. Le bachelier classique ou moderne peut présenter son diplôme et s'en faire un moyen d'obtenir certaines situations indépendantes. De plus, choisis parmi les professeurs des facultés, les juges offrent une garantie d'impartialité que nous apprécions hautement et que d'autres systèmes préconisés n'offriraient pas au même degré.

Notre société insiste donc pour le maintien du baccalauréat classique et du baccalauréat moderne.

Si nous considérons les résultats actuels de l'enseignement classique, mais surtout de l'enseignement secondaire moderne, qui a plus particulièrement pour but de préparer aux carrières professionnelles et à l'entrée dans les

écoles spéciales, nous sommes forcés de reconnaître, à notre point de vue d'agriculteurs, que la tendance de l'enseignement est plutôt de nous enlever les jeunes gens et de les entraîner vers les industries et le commerce ou, ce qui est surtout regrettable, vers les situations de fonctionnaires, alors que leur activité serait si utile à l'agriculture.

Quelles améliorations souhaitons-nous donc?

Nous souhaitons, messieurs, que par des modifications d'organisation et de programmes, et cela aussi bien dans l'enseignement primaire dont l'action s'exerce dans les 36.000 communes de France que dans l'enseignement secondaire, on emploie tous les moyens d'éveiller chez l'enfant l'amour du sol natal et la résolution d'y consacrer son intelligence et ses forces.

Ce devrait être l'unique but, pendant les études de l'école normale, de faire de tous les instituteurs destinés à nos écoles rurales des apôtres de l'agriculture et l'aimant. Car on n'inspire bien le goût d'une profession que si on l'aime soi-même.

Tout le secret est là. Et quand des représentants de syndicats agricoles ont demandé que les instituteurs passassent un an dans les écoles pratiques d'agriculture en sortant de l'école normale et avant d'occuper leur chaire, ils indiquaient peut-être le plus sûr moyen d'arriver aux réformes que nous désirons, car on demande souvent aux instituteurs d'enseigner l'agriculture et l'horticulture, alors qu'ils n'en possèdent pas eux-mêmes les éléments.

Nous avons indiqué, en parlant de l'enseignement classique, à propos de cette question si préoccupante du développement physique de l'enfant, qui doit faire l'objet des prévoyances de l'éducateur en même temps que la formation intellectuelle, morale et religieuse, comment on pourrait trouver dans des promenades au milieu des campagnes l'occasion de provoquer chez les jeunes esprits, ouverts aux impressions saines, l'attraction qui se dégage des travaux apaisants de l'agriculture.

Ce n'est pas une nouvelle surcharge qu'on ajouterait aux programmes (il y en a déjà trop), mais ce serait un délassement.

Et qui sait si, au lieu des surveillants de collège qui sont choisis et maintenus dans une situation trop secondaire pour exercer un rôle d'éducateur, on chargeait d'accompagner les jeunes gens dans les promenades des hommes capables d'agir sur la formation de leur esprit, il n'en résulterait pas pour les fils de tant de propriétaires agricoles, élèves de nos collèges, l'aperçu d'un horizon nouveau où, après un complément d'études dans une école spéciale, ils deviendraient des résidants agricoles, instruits, comprenant la haute missions sociale que le pays attend d'eux.

Nous avons dit aussi, messieurs, comment nous souhaitions dans l'enseignement moderne un abaissement de la durée des études générales qui permettrait de diriger plutôt vers les écoles spéciales d'agriculture les jeunes gens qui se destinent à cette profession. Nous avons laissé entendre même comment il serait facile, dans l'étude générale de la chimie, de la physique et des sciences naturelles de faire ressortir les applications de ces sciences qui se rapportent à l'industrie et à l'agriculture.

Mais pour remettre en honneur aux yeux de la jeunesse de tout ordre la profession agricole, nous ne nous dissimulons pas qu'il faut un immense concours de bonnes volontés, et que, pour la solution d'un problème si ardu, il est indispensable que l'action puissante de l'État et l'action infiniment précieuse de l'initiative privée s'associent et se complètent.

Sur ce terrain de l'initiative privée, nous avons été à même, avant beaucoup d'autres, depuis l'origine de notre Société, d'étudier les moyens les meilleurs d'encourager les maîtres de nos écoles rurales qui donnent l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture.

Nous avons également été les témoins des efforts d'un certain nombre d'établissements secondaires libres qui se sont mis résolument à donner l'enseignement agricole, sur l'importance duquel nous avions attiré leur attention.

Nous pourrions dire comment nous avons applaudi à une création d'enseignement d'un caractère plus élevé, fondée à Beauvais sous la direction des frères des écoles chrétiennes, par les sacrifices et le concours d'efforts privés, comment nous avons été amenés à lui accorder notre patronage.

Mais il ne nous appartient pas d'insister sur un ensemble d'efforts et d'initiatives où notre Société fut partie agissante.

Ce que nous voudrions dire, ce que nous n'hésitons pas à demander par l'intermédiaire de votre haute Commission, c'est que vous vouliez bien considérer avec intérêt le nou-

veau mouvement d'enseignement agricole qui s'est produit par l'initiative de nos associations agricoles.

Nous sommes convaincus, après avoir sans cesse cherché à améliorer nos concours qu'aujourd'hui au lieu de récompenser à nouveau directement les instituteurs, il y avait plutôt intérêt à interroger l'enfant pour juger quelles notions agricoles il reçoit et s'il en profite.

Nos associations et nos syndicats sont partis de ce point de vue et après avoir répandu des livres agricoles élémentaires bien choisis, ils ont institué des concours-examens comme contrôle à la fin de l'année.

Les résultats de ce mode d'encouragement à l'enseignement agricole sont déjà importants.

Les syndicats, comme notre Société le fait elle-même dans ses concours, ont constamment appelés à leurs concours-examens les instituteurs publics comme les instituteurs libres.

Les uns et les autres commencent à comprendre l'intérêt et les avantages d'un pareil stimulant.

Il n'y a plus qu'à souhaiter de voir leur nombre s'accroître de plus en plus dans ces luttes d'inappréciable émulation.

Messieurs, il y a quelques années, lorsqu'on cherchait à disputer encore aux agriculteurs les tarifs de douane que vos votes leur ont obtenus, et qui ont été le salut de la culture française, on nous répétait : « Mais au lieu de vous défendre par des tarifs, modifiez vos cultures, travaillez plus scientifiquement, accroissez vos rendements et la lutte avec l'étranger sera possible ».

Eh bien, messieurs, si l'on veut que la lutte soit possible, même avec l'avantage des tarifs, si l'on veut que les cultivateurs modifient habilement leurs procédés, il faut qu'ils puissent recevoir le meilleur enseignement agricole à tous les degrés et de partout où la science et le zèle de nos praticiens en provoqueront l'organisation.

Donnez-nous donc votre concours dans la mesure possible pour que tous ceux qui travaillent avec énergie à propager cet enseignement, qu'ils soient des représentants de l'État ou des hommes d'initiative généreuse, soient secondés et qu'ils puissent largement faire leur œuvre d'espérance pour le développement de notre richesse nationale.

Nous sommes venus répondre avec confiance à votre appel, vous dire nos pensées sur la grave question de l'enseignement. Nous avons plaidé plus particulièrement la cause de l'agriculture parce qu'elle est vitale pour la France et parce que l'agriculture nous a choisis pour défendre ses intérêts.

Mais il y a un champ plus précieux que celui où s'élèvent et mûrissent nos récoltes, c'est le champ de féconde liberté où tous les efforts s'unissent pour préparer le pain de l'esprit pour nos enfants. Donnez-nous votre appui de représentants d'un grand peuple affamé de paix et de réussite dans son travail. Faites que le champ reste libre à tous les dévouements d'éducateurs consciencieux et de hauts sentiments, mais d'éducateurs aussi pénétrés de l'urgence d'assurer à notre bonne terre de France des bras intelligents et des initiateurs de progrès infatigables.

Elle n'en aura jamais assez à son service.

C'est assez vous dire, messieurs, que le premier et le dernier vœu de la Société d'initiative que nous formons est pour le maintien le plus large de la liberté d'enseignement.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur, de votre déposition.

Vous demandez que la liberté soit maintenue, que l'enseignement classique soit fortifié, qu'il ait un caractère moins encyclopédique, qu'on creuse davantage le sillon qu'on veut faire dans l'esprit, que l'enseignement moderne devienne plus pratique, qu'il ait une tendance plus professionnelle, qu'il soit abrégé. Vous pensez qu'il ne doit pas être le rival de l'enseignement classique, qu'il doit répondre à d'autres besoins?

M. Blanchemain. Nous demandons l'abréviation du temps d'études de l'enseignement moderne, pour qu'on puisse bifurquer dans les trois branches : agriculture, industrie, commerce.

M. le Président. Vous signalez les essais d'adaptation de cet enseignement aux nécessités agricoles; vous voudriez plus de souplesse dans les programmes de cet enseignement moderne. C'est bien la pensée de la société?

M. le marquis Vogüé. M. le rapporteur a signalé en passant les lacunes de l'enseignement primaire au point de vue agricole. Je me permets d'insister sur ce point, quoiqu'il soit en dehors du programme. Je considère comme essentielle la suppression absolue du certificat d'études primaires.

M. le Président. Quel inconvénient lui trouvez-vous? Il surexcite les ambitions?

M. le marquis de Vogüé. Beaucoup. Il fausse l'instruction dans l'école même. L'instituteur, ne pouvant s'occuper de ses cinquante ou soixante élèves, s'occupe seulement des cinq ou six qui lui vaudront un succès.

La moyenne générale de l'instruction est ainsi abaissée.

Enfin, ce certificat d'études n'a aucune valeur réelle, et pourtant il donne à ceux qui l'ont obtenu l'illusion du savoir et les pousse à déserter le travail agricole.

M. le Président. Et pourtant vous voulez maintenir le baccalauréat ?

M. le marquis de Vogüé. Il existe et répond à d'autres circonstances.

M. le Président. Il a peut-être quelques-uns des inconvénients du certificat d'études primaires.

M. le marquis de Vogüé. Je ne le nie pas; mais pouvez-vous le supprimer. Ce n'est pas le supprimer que de changer le nom du diplôme et le mode de composition du jury d'examen. Vous pouvez, au contraire, supprimer sans inconvénient le certificat d'études primaires. Interrogez les inspecteurs et les instituteurs primaires; ils vous diront tous qu'ils le désirent; je n'en connais pas qui le défendent.

M. le Président. Vous faisiez allusion aux examens que les syndicats agricoles avaient organisés? Où cela s'est-il fait?

M. le marquis de Vogüé. M. Milcent pourra vous répondre sur ce point.

M. Milcent. Je puis donner à la Commission quelques renseignements à cet égard.

A la suite de ce grand mouvement professionnel des syndicats agricoles, il s'est constitué des groupements régionaux; il y a dix unions régionales.

M. le Président. Nous avons entendu les délégués de l'une d'elles, celle du Sud-Est.

M. Milcent. Précisément, M. Duport, président de l'Union du Sud-Est, a pris l'initiative d'organiser des examens par l'intermédiaire des syndicats, de façon que les enfants, préparés dans les écoles, obtiennent un certificat d'enseignement primaire agricole.

M. le Président. Ces examens avaient-ils un caractère officiel?

M. Milcent. C'était absolument officieux; les examens ont lieu au nom des syndicats de la région. On a décerné des diplômes et nous avons été frappés de ce fait qu'un grand nombre d'enfants préparés par des instituteurs se présentent devant la commission spéciale, de sorte que l'initiative prise par les Unions du Sud-Est, de Bourgogne et de Franche-Comté, de Bretagne, du Centre, a amené un mouvement très caractérisé vers l'enseignement agricole, qui n'existait guère jusque-là. Nous avons fait appel à tous les instituteurs pour préparer les enfants à ce certificat d'études agricoles; je dois dire qu'il y a eu peut-être un plus grand nombre d'instituteurs libres que d'instituteurs publics qui ont présenté des enfants. C'est un fait regrettable, car l'enseignement public ne peut se tenir en dehors d'un mouvement aussi important pour l'agriculture.

M. Duport, dans sa déposition, a insisté sur ce fait. Il est certain que cet effort pour répandre l'enseignement agricole, si accentué depuis que les Unions régionales ont cherché à le développer, aura un résultat immense et retiendra les enfants à la campagne, en détruisant ce préjugé qu'il n'y a que ceux qui n'ont pas reçu d'instruction qui cultivent la terre de leurs pères. On relèvera ainsi aux yeux des populations, des cultivateurs eux-mêmes, cette profession agricole, qui malheureusement est trop abandonnée aujourd'hui.

Cet effort, provoqué par l'initiative des syndicats, doit être de plus en plus encouragé.

Si les enfants des écoles publiques pouvaient être préparés par les instituteurs à cet examen, il n'y a pas de doute que les résultats seraient heureux au point de vue de l'agriculture et du maintien des populations à la campagne. Nous demandons donc que les inspecteurs d'académie autorisent les instituteurs et même les encouragent.

M. Marc Sauzet. Comment peut-il se faire que le certificat d'études agricoles ait ce mérite, tandis que le certificat d'études primaires a le défaut qu'indiquait M. de Vogüé ?

M. le marquis de Vogüé. Il y a une grande différence. Le certificat dont parle M. Milcent est une œuvre libre, qui n'oblige personne, qui est circonscrite aux choses de l'agriculture. Ce qu'on appelle le certificat d'études primaires est un examen qui porte sur tout l'ensemble des matières enseignées à l'école primaire; l'agriculture n'y tient qu'une place secondaire, elle n'y joue qu'un rôle

mnémonique. Le certificat d'études primaires a pour but de constater un certain minimum d'instruction primaire; pour y préparer quelques enfants, les instituteurs doivent négliger le reste de la classe.

Enfin, le certificat d'études primaires donne à l'enfant qui l'a reçu l'illusion du savoir qui le porte à dédaigner la profession agricole.

J'ai entendu des parents dire : Mon fils est trop savant pour travailler la terre. Comme il n'est pas savant du tout, on ne lui a donné qu'une illusion; on a surexcité ses aspirations sans lui fournir les moyens de les réaliser.

M. Gustave Isambert. Il y a un certificat d'études primaires complémentaire, spécial à l'agriculture, qui présente certaines garanties. Je ne veux médire en rien du certificat délivré par les associations privées; celui dont je parle est très recherché dans certaines contrées agricoles, dans la mienne notamment.

M. le marquis de Vogüé. Il commence à être connu; il existe dans ma région depuis deux ou trois ans, mais n'a pas encore donné de résultats appréciables.

M. Blanchemain. Il y a une mention d'agriculture sur le certificat d'études primaires.

M. le Président. Tout ceci est en dehors de l'enseignement secondaire qui fait l'objet de notre enquête. Nous avons entendu avec le plus grand intérêt ce que vous nous avez dit.

M. Blanchemain. Vous nous écoutez avec tant de bienveillance, et la question de l'enseignement agricole dans les écoles primaires est si importante, que nous nous sommes permis de vous montrer les différents points de vue qui nous préoccupaient.

M. le Président. Pour les écoles primaires supérieures, vous êtes-vous préoccupés de cette orientation vers l'agriculture?

M. Blanchemain. Oui, nous avons toujours cherché à l'encourager.

M. Milcent. Le certificat d'études primaires agricoles a, avant tout, un caractère professionnel, et, par là même, au lieu d'inspirer aux enfants le désir de se déclasser, il leur donne l'idée de rester aux champs; un certain nombre d'entre eux qui avaient obtenu le premier et le second degré de ce certificat se sont dirigés ensuite vers les écoles supérieures d'agriculture, parce qu'ils avaient reçu une sorte de préparation qui les conduisait vers les écoles spéciales. C'est sur ce caractère professionnel du diplôme que nous tenons à insister.

M. le Président. La Société des agriculteurs subventionne-t-elle l'établissement des frères à Beauvais?

M. Blanchemain. Elle accorde seulement des médailles; une commission contrôle l'enseignement; mais aucune subvention n'est donnée.

M. Jacques Piou. Ni bourses?

M. Blanchemain. Non plus.

M. le Président. Et vous n'accordez de médailles qu'à cet établissement?

M. Blanchemain. Nous avons accordé des médailles et même des subventions à d'autres établissements de différents degrés qui donnaient l'enseignement agricole ou qui lui faisaient une large place dans leur enseignement général.

M. Jacques Piou. La Société des agriculteurs de France ne donne-t-elle pas de médailles aux instituteurs publics?

M. Blanchemain. Depuis vingt-cinq ans, nous avons tous les ans un concours qui est ouvert pour sept ou huit départements; nous y appelons tous les instituteurs publics et privés. Ils répondent en grand nombre à notre appel; ils nous envoient le résumé de ce qu'ils ont fait pour l'agriculture, mais nous avons reconnu qu'il y avait de grandes difficultés à apprécier ce qu'ils avaient fait et le résultat de leur enseignement; c'est pourquoi nous avons organisé ces concours et ces examens.

M. le marquis de Vogüé. Dans chacune des régions où se tient le concours régional, nous instituons un concours entre instituteurs; ils reçoivent des médailles.

M. le Président. Vous voudriez que nos collèges prissent dans leur enseignement une tournure plus pratique?

M. René Lavollée. C'est une des questions qui nous ont le plus préoccupés dans l'examen que nous avons fait de la question.

Nous ne considérons pas que l'enseignement secondaire, pas plus que l'enseignement moderne, que l'enseignement classique, doive être confondu avec l'enseignement professionnel; nous ne croyons pas qu'il doive préparer directement des élèves à l'exercice de telle ou telle profession. Pour nous, cet enseignement secondaire, quelle qu'en soit la dénomination, a pour but de faire, non des bacheliers, mais

des hommes, de développer la faculté d'apprendre, de donner à l'enfant l'outil universel qui le préparera à s'assimiler plus tard les notions techniques et spéciales à une profession particulière.

Mais dans les matières à étudier, dans la méthode à suivre, il peut y avoir une direction donnée, qui prépare l'enfant à aborder avec plus de fruit tel enseignement professionnel ou qui, au contraire, l'en détourne.

Or, au point de vue agricole, où en sommes-nous à cet égard? Cet enseignement secondaire si important, est-il organisé, conçu et dirigé de façon à satisfaire les amis de l'agriculture? Incontestablement non. Un de nos collègues disait naguère : « S'il faut s'étonner d'une chose, c'est qu'il se trouve encore quelques jeunes gens disposés à suivre la carrière agricole, car tout les en détourne. » Rien n'est plus vrai, et un simple coup d'œil jeté sur notre régime scolaire suffira pour le démontrer.

Prenons un jeune homme ou plutôt un enfant d'une douzaine d'années, élevé à la campagne et auquel sa famille désire faire donner une éducation libérale, une éducation classique. Il lui faudra, d'abord, quitter le milieu rural où il a vécu jusqu'alors et aller s'enfermer dans une ville pour de longues années, au risque d'y altérer sa santé et, dans tous les cas, avec la certitude d'y perdre le goût et l'habitude de la vie rurale. Si c'est comme externe qu'il doit suivre les cours d'un lycée ou d'un collège, c'est bien pis encore, car, alors, c'est la famille tout entière qui se déplace, qui vient s'installer à la ville à la suite de son enfant, et qui est comme lui perdue pour la vie rurale : c'est une des causes, et non des moindres, de la dépopulation des campagnes.

Voilà l'enfant à la ville, au collège. Là, plus de vie au grand air, plus de contact avec les populations, les choses et les travaux des champs, plus d'existence libre, indépendante, pleine de mouvement et d'initiative; plus d'exercices corporels spontanés et vivifiants. Au lieu de cela, le travail purement intellectuel, entre quatre murs, suivant les prescriptions d'un règlement inflexible; de rares sorties dans les rues d'une grande ville; des exercices physiques réglés comme une leçon, sport excessif pour quelques jeunes athlètes, corvée insipide et sans grande utilité pour les autres. Peu à peu, dans ce milieu, le jeune homme se transforme. Insensiblement, en lui, à son ancien amour de la campagne et de ses salutaires plaisirs succède le goût et la passion des jouissances que l'on trouve à la ville; il finit par perdre le regret et presque le souvenir de sa province. Encore si l'enseignement qui lui est donné pouvait ramener sa pensée et son inclination vers le pays qu'il a quitté! Mais c'est tout le contraire. Rien, dans ses études, ne réveille en lui le goût de la vie rurale, rien ne le ramène aux champs : tout semble fait pour l'en éloigner. La nature de ses études, d'abord : elles sont, comme disait Montaigne, « purement livresques »; elles lui inspirent le dédain des travaux manuels; exclusivement théoriques, linguistiques et grammaticales, elles ne développent ni le sens pratique, ni l'esprit d'observation, ces deux conditions essentielles de succès en toute carrière, mais principalement dans la carrière agricole. L'objet des leçons que reçoit l'enfant ou le jeune homme n'est pas plus favorable à l'agriculture : celle-ci n'y a, pour ainsi dire, aucune place. Si, dans un certain nombre de lycées de province, des cours d'agriculture sont faits par les professeurs départementaux de cette science, ces cours ne sont ni assez multipliés, ni surtout obligatoires, et, la sanction des examens leur manquant, ils sont nécessairement négligés.

Dans le reste de l'enseignement, rien qui parle des champs à l'esprit ou à l'imagination des enfants, rien qui y ramène leur pensée, rien qui les prépare à la vie agricole. Les cours, les examens les dirigent vers un certain nombre de carrières qu'ils ont en vue dès leur arrivée aux humanités; pas un ne les oriente vers l'agriculture, sauf vers l'Institut agronomique, qui est plutôt une école d'application ou une école normale agricole, accessible à très peu d'élèves, qu'une école d'agriculture proprement dite. Dans l'enseignement des sciences, celles qui occupent la principale place, au lycée comme à l'examen, sont des sciences mathématiques propres à préparer des ingénieurs ou des industriels, mais non des agriculteurs.

Si l'on enseigne aux élèves des applications pratiques des sciences physiques ou chimiques, ce sont presque toujours, non des applications agricoles, mais des applications industrielles, qui peuvent leur donner l'idée d'en-

treprendre l'exploitation d'une usine, mais non celle d'une exploitation agricole. De la chimie agricole, de la physique dans ses rapports avec la culture, il est rare qu'il soit dit un seul mot.

Plus singulier encore est l'injuste état d'infériorité dans lequel semblent systématiquement tenues les sciences naturelles. D'après les décrets qui ont scindé le baccalauréat en deux épreuves, la deuxième de ces épreuves devait comprendre trois ordres divers d'épreuves, au choix du candidat : il devait y avoir, outre le baccalauréat lettres-philosophie, le baccalauréat lettres-mathématiques et le baccalauréat lettres-sciences naturelles ; mais la publication du programme de ce dernier examen a été ajournée; on l'attend encore. Le P.C.N. ne le remplace qu'insuffisamment, car il ne sert qu'aux médecins et ne peut permettre de se présenter aux examens de licence dans les autres facultés. En fait, les sciences naturelles, qui ont aujourd'hui une importance si considérable, et dont il serait si facile de faire une préparation excellente aux études agricoles proprement dites, n'occupent dans les programmes comme dans les examens de l'enseignement classique qu'une place tout à fait secondaire : elles ne forment qu'un cours secondaire de la classe de philosophie et ne font l'objet que d'une simple interrogation orale à l'examen du baccalauréat qui termine cette classe. Il en est de même, — fait plus surprenant encore,— dans l'enseignement moderne et dans les programmes du baccalauréat moderne, dont les épreuves écrites roulent soit sur la philosophie, soit sur les mathématiques et la physique.

Autre inconvénient des études, telles qu'elles sont actuellement organisées : bien que trop hâtives, eu égard à l'étendue des programmes, elles durent encore trop longtemps et se terminent trop tard pour permettre à l'élève de reprendre la vie rurale avant le service militaire. A peine sorti du collège, il lui faut se lancer dans le mandarinisme à outrance, se consacrer à la chasse aux diplômes pour obtenir la dispense de deux années de caserne, et cette préparation fiévreuse, inquiète, précipitée le retient encore à la ville jusqu'à vingt-quatre ou vingt-cinq ans environ : il est alors trop tard pour qu'il songe à se faire agriculteur, ou même pour qu'il puisse l'être avec quelque profit.

Tout ce qui lui a, d'ailleurs, été enseigné par ses maîtres semble calculé pour lui faire embrasser des carrières autres que celle de la culture : on l'a préparé à être professeur, avocat, médecin, fonctionnaire, magistrat, ingénieur, officier, peut-être industriel, nullement à être agriculteur. Aussi ne l'est-il pas, ou l'est-il de moins en moins.

C'est là une plaie agricole ; je n'hésite pas à ajouter que c'est une plaie sociale.

Comment la guérir ?

Pour y parvenir, je pense qu'il faut d'abord se bien rendre compte de l'objet propre de l'éducation. Il est de faire des hommes, des hommes au corps vigoureux et souple, au caractère énergique, à l'intelligence ouverte et suffisamment meublée des connaissances élémentaires, indispensables pour suivre ultérieurement avec quelque succès l'enseignement supérieur.

De tels hommes sont nécessaires au pays dans toutes les carrières ; mais c'est l'agriculture surtout qui en a besoin : de toutes les professions, c'est elle qui peut le moins se passer d'hommes vigoureux, endurants, patients, persévérants, résolus et de bon sens, ne sachant pas beaucoup de choses, mais possédant à fond ce qu'ils ont étudié.

Si la formation de tels hommes est l'idéal de l'enseignement secondaire, elle est surtout l'idéal de l'agriculture et le moyen assuré de lui rendre dans le pays la place qui lui appartient. Mais comment réaliser cet idéal ?

Les maîtres les plus modernes et les plus incontestés de la science pédagogique, les Ministres illustres dont se glorifie l'Université ont tracé la voie, indiqué les moyens d'atteindre le but. Nous avons nommé Victor Duruy et Jules Simon : le premier a été l'organisateur de l'enseignement secondaire spécial, devenu aujourd'hui l'enseignement moderne ; le second a tracé, en 1872, un merveilleux plan de réforme scolaire qui fut en son temps porté aux nues, que l'Université se fit fort d'appliquer, mais qui a, depuis lors, été singulièrement perdu de vue. Il semble aujourd'hui plus urgent que jamais de faire de ce plan une réalité. Nous le demandons à la fois dans l'intérêt du pays, de l'agriculture et de l'Université elle-même.

Que voulait, en somme, M. Jules Simon ?

Des exercices physiques et des courses à la campagne ; plus de liberté, mais aussi plus de responsabilité pour l'élève ; une plus large

place pour l'histoire, la géographie, les sciences et surtout les langues vivantes; la simplification des programmes et leur revision en vue de donner aux élèves non seulement le temps d'avoir un aperçu des branches nouvelles du savoir humain, mais encore les moyens de s'initier moins incomplètement aux chefs-d'œuvre des grands écrivains de l'antiquité grecque et romaine, — romaine surtout. Pour arriver à ce résultat, M. Jules Simon pensait, avec toute raison, qu'il était moins nécessaire d'apprendre aux élèves à traduire couramment les auteurs les plus difficiles de la littérature latine, et surtout à écrire en latin que de les familiariser, par des analyses, par des lectures rapides en classe, au besoin par des traductions que commenterait le professeur, avec les principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité. Il demandait que l'on réduisît au *minimum* thèmes, narrations, discours, en un mot tous les stériles essais de composition en latin; et que, dans l'étude des auteurs latins ou grecs, on s'attachât moins à la langue et aux explications grammaticales, mais que l'on s'étudiât à faire ressortir tout ce que ces merveilleuses créations de l'esprit humain ont de grandeur et de simplicité, de grâce élégante ou d'entraînante éloquence, de générosité dans la pensée, de raison et de logique dans l'enchaînement des idées, de charme ingénieux dans l'expression. Il voulait que l'on tâchât de faire vibrer dans l'âme des enfants, d'éveiller en eux les grandes idées de liberté, de patriotisme, de justice et de devoir, le profond sentiment moral et religieux dont les plus grands et les plus célèbres de ces maîtres de la pensée antique sont si intimement pénétrés.

C'était la raison même, et, en donnant de tels conseils, M. Jules Simon montrait combien il comprenait la grandeur de l'enseignement classique, sa véritable noblesse, sa véritable utilité. C'est ainsi qu'il peut former des hommes, préparer l'élite intellectuelle du pays. Autrement, il n'est plus qu'un simple dressage, sans utilité et sans portée réelle, nuisible même, car il rétrécit l'esprit des élèves, et il leur inspire le dégoût de l'antiquité et des études littéraires, tout en leur faisant croire que, par la vertu de leur diplôme, ils appartiennent à une caste supérieure au reste de la nation.

C'est malheureusement ce qui existe aujourd'hui. Le nombre des élèves de l'enseignement classique est trop considérable, et la profusion avec laquelle sont distribuées les bourses contribue encore à l'accroître au delà de toute mesure. Les programmes sont trop chargés: il a fallu nécessairement y faire place à toute une série de branches nouvelles du savoir moderne, accroître le temps consacré aux langues vivantes, continuer jusqu'à nos jours l'étude de l'histoire, développer l'enseignement de la géographie en proportion des progrès de cette science, mettre celui de la physique et de la chimie au courant des nouvelles découvertes, consacrer par exemple de longues leçons aux applications de l'électricité, qui autrefois n'existaient pour ainsi dire pas. On a eu beau réduire le grec à son *minimum* et diminuer la part du latin, il n'en reste pas moins une exagération de programmes qui aboutirait à un dangereux surmenage intellectuel, si les élèves ne se chargeaient, dans la pratique, de réduire au gré de leur paresse la surcharge qu'on prétend leur imposer. Il en résulte qu'ils travaillent peu et mal, trop vite et sans fruit. La masse sort du collège, ayant vu défiler devant elle une série d'esquisses rapides, ayant plus ou moins absorbé sans profit un amas de matières indigestes. En général, ils ne savent ni écrire, ni même lire le latin; ils n'ont aucune notion des beautés des littératures antiques dont ils ont péniblement essayé d'expliquer quelques fragments, sans avoir jamais lu en entier un des chefs-d'œuvre de ces littératures; la plupart ne peuvent pas écrire une page sans faute d'orthographe et en un français correct. Cela tient à l'extension démesurée des programmes; cela tient aussi à ce que ces programmes surchargés doivent être parcourus en moins de temps qu'autrefois, à cause des exigences du service militaire, à ce qu'ils comprennent plus de matières demandant un certain développement de l'intelligence, enfin à ce que ces matières elles-mêmes sont plus que jamais enseignées suivant une méthode sèche, ardue, rebutante, par règles et par théorie plutôt que par la pratique. C'est ainsi qu'un jeune homme doit, pour n'être pas en retard, en avoir fini à seize ans avec la première partie du baccalauréat, après avoir appris le latin, non dans la simple et facile grammaire de Lhomond, mais suivant la méthode compliquée de linguistique mise à la mode par M. Chassang, et après avoir été censé étudier la géométrie, l'algèbre, la physi-

que suivant la méthode mathématique, — toutes sciences pour lesquelles il faudrait des intelligences de dix-sept ou dix-huit ans.

Trop d'élèves, trop de matières au programme, trop peu de temps pour les apprendre, trop d'appareil scientifique et pédantesque dans leur étude : ce sont là les vices essentiels dont souffre actuellement l'enseignement classique et qui le condamnent à produire de plus en plus non une élite d'hommes dignes de ce nom, mais une foule d'aspirants aux fonctions publiques, de littérateurs de vingtième ordre ou de déclassés. Ajoutez à cela l'épreuve finale qui le termine, le baccalauréat, et qui, en raison même du grand nombre des concurrents et de la rapidité des interrogations, devient, de plus en plus, une loterie : les élèves le savent bien et sortent du collège imbus de cette idée qu'il en est de la vie entière comme du baccalauréat, que tout s'y décide par chance ou par protection.

Où voulez-vous que, dans cette masse de jeunes gens si mal préparés aux luttes de la vie, l'agriculture trouve les hommes énergiques et sensés dont elle a besoin?

Il y a, il est vrai, à côté de l'enseignement classique, l'enseignement moderne. L'idée en est excellente; il est certain qu'il est nécessaire de mettre à la disposition des familles pressées de lancer leurs enfants dans une carrière lucrative, un enseignement plus simple, moins élevé et moins complet, mais plus pratique, qui soit comme une introduction directe à l'étude propre de leur profession. C'est, ou plutôt ce devrait être, quelque chose comme un degré intermédiaire entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire classique ; mais cette institution, bonne en elle-même, a été faussée dans l'application. L'enseignement moderne est donné dans un esprit trop classique. Les langues modernes, par exemple, y sont trop étudiées au point de vue littéraire, pas assez au point de vue de leur usage courant et quotidien pour la conversation et la correspondance. Enfin, nous avons déjà relevé l'insuffisance de la part faite aux sciences naturelles.

Comme conclusion de ces critiques, en me plaçant à la fois au point de vue des intérêts de l'agriculture et de ceux du pays tout entier, voici les réformes qui me sembleraient pouvoir être recommandées :

Transférer le plus possible les lycées et collèges d'internes à la campagne, soit dans la banlieue des grandes villes, soit dans les environs immédiats des villes secondaires.

Organiser les exercices physiques, sous la forme de longues promenades ou d'excursions en pleine campagne, en prenant de temps à autre une exploitation agricole pour but de la promenade ; développer les forces de tous les élèves par la marche, le saut, les jeux d'adresse, l'escrime et le cheval pratiqués avec modération, comme distraction et non comme une leçon ou un concours, de façon à pouvoir profiter à tous, au lieu d'aboutir à la formation de quelques jeunes athlètes, chez lesquels le corps finit par tuer l'intelligence.

Alléger les programmes : à cet effet, simplifier et transformer l'enseignement des langues mortes; les étudier moins par la grammaire que par la lecture ; supprimer les exercices de traduction du français dans ces langues ; multiplier les versions, explications orales, analyses, commentaires et lectures en traduction dans la classe.

Retarder d'une année l'âge du baccalauréat classique, avancer d'une année celui du baccalauréat moderne.

Donner à l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement moderne un caractère plus usuel et plus pratique ; augmenter la part des sciences naturelles; insister sur les applications pratiques des sciences physiques, chimiques et naturelles, soit dans le domaine de l'industrie, soit dans celui de l'agriculture ; créer des cours élémentaires de chimie agricole.

Diviser l'enseignement moderne des dernières classes et le baccalauréat moderne en trois branches : lettres-mathématiques, pour la formation des ingénieurs et des commerçants ; lettres-physique-chimie, pour la préparation aux études techniques de l'industrie ; lettres-chimie-sciences naturelles, pour la préparation aux études d'agriculture proprement dites ; dans cette dernière branche, faire des sciences naturelles l'objet d'une épreuve écrite.

Rendre obligatoires les cours préparatoires à la carrière agricole et leur donner une sanction aux examens.

Dans le baccalauréat classique, organiser la troisième division de la deuxième partie : Lettres-sciences naturelles ou attribuer au

P. C. N. la même valeur qu'aux baccalauréats proprement dits.

Maintenir intacte la liberté d'enseignement, qui est le complément nécessaire de la liberté de conscience, en même temps que la condition de toute émulation et de tout progrès.

Enfin, dans un ordre d'idées connexe, on voudra bien remarquer que, si des dispenses militaires sont attachées à la possession d'un certain nombre de diplômes ou à l'exercice de certaines professions relevant de l'industrie ou du commerce, aucune n'est accordée aux agriculteurs de profession. Il y a là une inégalité choquante qu'il serait urgent de faire cesser en faisant, suivant les vœux répétés des associations agricoles, bénéficier de la dispense de deux années de service, les jeunes gens ayant subi avec succès les examens de sortie d'une école d'agriculture officielle ou libre, et prenant l'engagement de passer dix ans dans la carrière agricole.

M. le Président. Qu'est-ce que « s'engager à passer dix ans dans la carrière agricole ? »

M. Lavollée. L'engagement est facile à prendre, et l'exécution en est aisée à contrôler.

M. le Président. Il s'agirait de résider sur sa terre ?

M. Lavollée. Non, mais bien de se livrer pratiquement à la culture, de diriger une exploitation agricole. Nous visons là, surtout, les fils de fermiers, de métayers, de petits propriétaires.

M. le Président. Cette question n'est pas de la compétence de la Commission.

M. Lavollée. Tout cet ensemble de réformes que nous réclamons peut se résumer d'un mot. Nous devenons de plus en plus une nation de scribes et de fonctionnaires, stérilisée dans sa fleur par la poursuite des diplômes, par le développement exagéré d'études théoriques, par le mandarinisme, en un mot. Nous demandons qu'à l'exemple des peuples qui nous entourent, et suivant les traditions de l'ancienne France, on ramène la jeunesse vers les champs, vers les professions actives, en la préparant plus virilement au combat de la vie.

M. de Salvandy. Je ne viens exprimer que mon opinion individuelle. J'ai voulu surtout répondre au § C, section 4, de votre questionnaire : « Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et professionnel », spécialement au point de vue agricole.

Un souvenir personnel me servira d'excuse. Le Ministre de l'Instruction publique, de 1847, avait étudié un projet d'enseignement dit spécial, premier germe de l'enseignement moderne actuel.

M. le Président. L'Université n'a pas oublié M. de Salvandy.

M. de Salvandy. Si M. Duruy a établi le premier cet enseignement, c'est après y avoir travaillé, dès cet époque, étant simple professeur.

J'écarte donc, tout d'abord, toute pensée de défaveur vis-à-vis de l'enseignement moderne. Je ne saurais oublier les projets analogues étudiés par le Ministère de l'Instruction publique dès avant 1848, projets défigurés, après 1852, par la bifurcation, et repris ensuite par M. Duruy, avec l'École de Cluny comme base. Si, pour l'enseignement moderne, on demande que les programmes, chaque jour plus touffus, soient simplifiés, que la direction donnée ait un caractère plus pratique, que la limite d'âge inférieure du baccalauréat soit abaissée, c'est précisément pour maintenir, sans alliage de notions spécialement techniques, la haute culture intellectuelle qui est le but essentiel de l'instruction secondaire.

Mais, après cette formation générale de l'intelligence, ne pourrait-il rester assez de temps pour les études spéciales à l'industrie, au commerce, à l'agriculture, études à poursuivre selon les régions, soit dans des établissements réunissant ces trois branches de l'activité humaine, soit dans des écoles distinctes, et libres quant à leurs programmes, leurs méthodes, leur enseignement théorique et pratique ?

Le certificat actuel d'études physiques, chimiques et naturelles, dit P. C. N., que prennent déjà souvent les élèves sortant de l'enseignement primaire supérieur, pourrait être le couronnement naturel et la consécration de cette période d'instruction.

Au-dessus de ce niveau, il faut songer aux élèves de l'enseignement secondaire, qu'une circonstance quelconque aurait arrêtés dans le cours de leurs études, aux fils des propriétaires ruraux qui en auraient parcouru le cycle complet sous l'une de ses deux formes ; bref, aux jeunes gens capables de fournir des ingé-

nieurs agricoles, dotés d'une haute éducation intellectuelle et pouvant exercer autour d'eux, dans une sphère un peu étendue, une influence utile au progrès social. Il est désirable qu'ils trouvent des écoles placées dans des centres particulièrement favorables aux idées et aux pratiques de l'agriculture, mais, plus spécialement, à proximité des Facultés des sciences. Celles-ci ont, en effet, le privilège de conférer la licence, avec tous les avantages qu'elle comporte, à ceux qui ont obtenu des certificats d'études dans trois branches de leur enseignement, parmi lesquelles plusieurs intéressantes pour la carrière des cultivateurs. On dit, d'ailleurs, qu'il est déjà question sérieusement d'ajouter à cette liste le certificat P. C. N., mentionné ci-dessus, et il y aurait lieu d'insister sur cette innovation.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Nous vous sommes reconnaissants, messieurs, d'avoir bien voulu répondre à notre appel, et nous vous remercions de votre déposition.

Dépositions de MM. POTOT, *surveillant général au collège Sainte-Barbe,* *et* GALLOIS, *surveillant général au lycée Janson de Sailly.*

M. le Président. Monsieur Potot, vous êtes surveillant général au collège Sainte-Barbe. Voulez-vous nous dire quelle est la mission exacte que remplit le surveillant général, et les observations que vous auriez à présenter sur leur situation et sur les améliorations à faire?

M. Potot. J'ai traité la question de l'enseignement en général dans un travail que j'ai soumis au comité Dupleix pour un projet de réforme de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Nous sommes arrivés à un point de notre enquête où nous sommes obligés de serrer les questions d'après les compétences. Nous voudrions nous occuper aujourd'hui du régime intérieur des lycées, au point de vue de la surveillance et de la conduite des élèves.

M. Potot. Je puis vous parler de la question des maîtres répétiteurs. C'est un chapitre important de mon travail.

M. le Président. Parfaitement. Vous avez la parole.

M. Potot. — Si nous acceptons la conception que Napoléon Ier se faisait des lycées, c'est-à-dire une préparation aux écoles militaires, nous sommes obligés d'avouer qu'il avait admirablement organisé ces établissements.

A leur tête des officiers civils qui relevaient de lui plus que de son ministre, au-dessous des sous-officiers, soumis eux-mêmes à des règlements inflexibles, à une discipline étroite afin de la mieux appliquer aux enfants, puis des professeurs qui n'enseignaient que ce qu'ils croyaient bon et utile de faire enseigner, tous les exercices de la journée faits au roulement du tambour, en silence et au pas; en un mot l'école régimentaire dès les maisons d'éducation.

Après la chute de Napoléon, l'Université conserva longtemps l'impulsion donnée par le fondateur. Elle resta une sorte d'ordre laïque dont la discipline et l'enseignement formaient un dogme intangible.

Peu à peu, cependant, l'édifice se lézarda. Par les fissures, l'esprit moderne y pénétra. L'enseignement évolua, mais dans un cercle très restreint, alors que la discipline, de despotique et d'étroite qu'elle était, d'un bond devenait anarchique, ce qu'elle est malheureusement aujourd'hui.

S'il ne faut pas militariser l'enfant, il ne faut pas non plus le considérer comme un être parfait, même comme un homme et l'abandonner à la seule tutelle de sa raison, comme le pensent les néo-éducateurs.

Pour ma part, je ne crois pas que l'enfant soit naturellement bon. Il est méchant et, avant de s'en faire aimer, il faut s'en faire craindre. La peur sera pour lui le commencement de la sagesse et quand il est sage, on s'en fait facilement aimer.

M. le Président. La peur, c'est un gros mot quand il s'agit d'un enfant.

M. Potot. Je ne crois pas ; c'est la condition indispensable du respect de l'autorité.

« En naissant, l'homme est faible, méchant, stupide; le but de l'éducation est de donner

des forces à son corps, des vertus à son cœur, des lumières à son intelligence. Pour donner des forces à son corps, il faut un air pur et sain, des lycées hors des villes, une nourriture substantielle, des exercices physiques sagement dirigés. Pour donner des vertus à son cœur, il faut l'appât des récompenses et la crainte des punitions, il lui faut des triomphes flatteurs, il faut qu'il sache que ses éducateurs accordent tout à ses besoins mais refusent tout à ses caprices. Pour donner des lumières à son intelligence, il faut que tous les exercices soient attrayants et que les classes soient faites avec gaieté et rondeur. Il faut savoir allier l'étude des belles-lettres, langues vivantes ou mortes, histoire des révolutions, géographie physique et économique qui donnent à l'esprit de l'étendue, de l'élévation et de la justesse, à l'étude des sciences physiques, naturelles et mathématiques qui augmentent la puissance de la raison. »

Ne vous semble-t-il pas que ce sont là idées de contemporains, demandant une réforme de notre enseignement secondaire, et cependant cette page a été écrite il y a cent sept ans par le citoyen Serane, auteur d'un plan d'éducation nationale présenté à la Convention en l'an II. Pourquoi ne trouve-t-on pas trace de ces idées dans les programmes de 1808?

Le doit-on au régime ou bien au mépris qu'eurent, pour un simple instituteur public et pour de simples conventionnels, les grands universitaires de 1808 ?

Je voudrais me servir de cette page pour esquisser la conception que je me fais du personnel disciplinaire nouveau dans nos établissements d'enseignement secondaire.

Plus haut, j'ai parlé des Directeurs ; parlons maintenant du fonctionnaire le plus important dans nos internats, du dédaigné, du méprisé, encore plus par les professeurs que par les administrateurs, de l'ancien pion, du maître répétiteur, comme on l'appelle dans notre langue moderne.

Jusqu'ici cet être n'a été qu'un professeur de silence ; il serait vraiment temps de délier la langue de ce muet et de le faire parler. Il serait temps, non seulement d'en faire le collaborateur du professeur, mais encore de lui donner des fonctions spéciales dans le but de le préparer au professorat.

Si vous admettez la sélection sévère, que je propose, pour passer d'une classe inférieure à une classe supérieure, il faudra mettre au service des intelligences médiocres ou tardives, les moyens de suppléer à ces défauts. En l'espèce, qui sera plus apte, dans nos lycées et collèges, que le maître répétiteur actuel, à expliquer aux élèves faiblement doués tout ce qui sera resté obscur, pour leur mâcher la besogne, les mettre sur la voie du progrès, en un mot ouvrir leur intelligence à des choses qu'il leur est impossible de percevoir rapidement ?

Pendant tout le cours des études primaires et primaires supérieures, pendant les deux premières années d'enseignement moderne et d'enseignement classique, il serait bon que, pendant l'étude du soir, les maîtres répétiteurs prissent de petits groupes d'élèves pendant une heure au moins. Ils dirigeraient leur travail en leur donnant des explications suffisantes, qu'il s'agisse de latin ou de grec, de langue vivante, de physique, de chimie ou de mathématiques.

M. le Président. Qui s'oppose à ce qu'ils procèdent ainsi ?

M. Potot. On demande au maître répétiteur d'avoir une étude silencieuse ; il lui est donc bien difficile de donner ses explications aux élèves. Comment voulez-vous qu'un répétiteur qui a la charge de surveiller vingt-cinq ou trente élèves puisse en faire venir à son bureau un, deux ou trois, pour leur donner des explications? Pendant ce temps les autres élèves s'amuseraient.

M. le Président. Mais le défend-on aux répétiteurs ?

M. Potot. On ne le défend pas ; mais s'ils le font et s'il en résulte quelque désordre en étude, on se plaint de leur manque d'autorité et alors ils cessent de s'occuper du travail des élèves.

M. Ermant. Il y a des répétiteurs qui le font.

M. Potot. Je ne le pense pas ; les établissements où cela se fait sont rares. J'ai été répétiteur, je sais combien il est difficile de s'occuper à la fois de l'élève qui est à votre bureau et de la direction de l'étude.

M. le Président. C'est au maître à disposer les choses convenablement ; c'est une affaire personnelle.

M. Potot. Oui, monsieur le Président; mais c'est excessivement difficile et on n'en tient

aucun compte aux maîtres qui le font et réussissent.

M. le Président. Comment voulez-vous qu'on le fasse alors ?

M. Potot. J'y viens, monsieur le Président.

En outre, le maître répétiteur ferait réciter les leçons, interrogerait les élèves sur les matières étudiées en classe dans le courant de la semaine, débarrassant le professeur d'une besogne ardue et peu profitable aux têtes de classe.

D'autre part, les maîtres répétiteurs seraient d'excellents chefs de travaux pratiques en même temps que d'excellents directeurs d'excursions scientifiques.

En un mot, ils feraient œuvre d'hommes intelligents et, en pratiquant la discipline scolaire, ils se prépareraient vraiment au professorat.

Mais ici une objection se pose : à qui sera confiée la surveillance des études et en particulier de l'étude du soir?

D'abord, les études de la matinée seraient remplacées par des travaux pratiques, sous la direction des maîtres répétiteurs; d'autre part, si vous m'accordez que les exercices physiques, tels qu'ils sont compris aujourd'hui, sont insuffisants et presque un non-sens, il me sera possible de résoudre cette difficulté.

M. le Président. Nous sommes convaincus de l'utilité des exercices physiques. Vous trouvez qu'ils ne sont pas pratiqués d'une façon suffisante?

M. Potot. Ils n'existent même pas.

Il est nécessaire que, dans nos internats, les exercices physiques, les jeux surtout soient rendus obligatoires, comme l'assistance aux classes; il faut qu'ils soient quotidiens, largement organisés et aussi attrayants que possible.

Il faudra donc donner à chaque groupe de quarante élèves internes, demi-pensionnaires et externes un maître de gymnastique ou de jeux.

Il sera facile de recruter ce personnel, d'abord chez les spécialistes des exercices physiques, puis chez les sous-officiers, élèves ou anciens élèves des écoles de gymnastique. On les choisirait jeunes, actifs, rompus à tous les exercices physiques. Leur service consisterait dans la direction des exercices de gymnastique, des jeux pendant les récréations et pendant les promenades ou excursions, dans la surveillance de l'étude du soir, qui serait facile puisqu'une partie des élèves seraient en conférence avec les maîtres répétiteurs. Ils seraient aussi d'excellents maîtres d'armes et d'équitation : ainsi il serait inutile de recourir à des personnes étrangères, dont les leçons sont toujours onéreuses pour les familles.

« Dans les jeux des enfants, le désir de briller, de passer leurs concurrents, développe tous les mouvements de l'âme : la jalousie, la ruse, la violence, l'orgueil, la colère. Ces jeux fourniront donc l'occasion d'habituer les enfants à toutes les vertus sociales : bonne foi, complaisance, modération, générosité, grandeur d'âme, mépris des saisons, de la douleur corporelle, courage, intrépidité dans le danger. On doit profiter de tous les mouvements de ces jeunes âmes pour y jeter le germe de toutes les vertus et y étouffer celui des vices. Ces jeux publics, animés par des prix, par l'émulation et quelquefois par la présence de spectateurs, donneront au sang une impétuosité qui se communiquera aux âmes, que vous gagnerez facilement aux idées généreuses. Donc, dans toutes les écoles, organisez des jeux de toutes sortes, faites des courses, luttes, sauts, lancements de disques, arc, arbalète, équitation, natation..... Chacune de ces spécialités doit être récompensée par un prix, et le premier grand prix sera donné à celui qui, ayant le plus de force et de souplesse, aura en même temps donné les plus grandes preuves de docilité, d'attachement et de respect à ceux qui l'élèvent. »

Cette page ne semble-t-elle pas sortie de la plume d'un de ces grands éducateurs anglais, si fort à la mode aujourd'hui et auxquels nous demandons de vouloir bien régénérer notre pays en donnant à nos enfants des muscles, un esprit et un caractère anglais? Quoi qu'ils disent, nos voisins, comme toujours, n'ont rien inventé; ils ont simplement mis en pratique la méthode d'éducation appliquée, il y a cent huit ans, par le citoyen Jussieu, dit le Vieillard de Vichy. Il ne faut pas oublier que cette page est la condamnation de nos méthodes actuelles d'éducation, comme celle de Serane est la condamnation de notre enseignement; mais, en même temps, elle est la preuve que nous n'avons rien à emprunter à nos voisins, si ce n'est peut-être les noms qu'ils donnent à leurs jeux, et que nous avons tout ce qu'il faut

pour faire aussi bien qu'eux, si nous avons un peu de volonté et d'esprit pratique.

Du régime de l'internat. — Dans nos lycées et collèges, le temps consacré aux études sédentaires est beaucoup trop long. Pourquoi en effet, demander à des enfants un effort que beaucoup d'hommes, de bureaucrates seraient incapables de fournir : neuf, dix et quelquefois douze heures d'études quotidiennes. Il y a là une exagération évidente et qui ne profite nullement, j'en suis certain, à leur culture intellectuelle. A mon avis, jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, presque tout le travail purement intellectuel doit se faire en classe et pendant l'étude de l'après-midi ou du soir, suivant les saisons, étude qui n'excéderait jamais deux heures ou deux heures trente.

Les études de la matinée seraient consacrées à des exercices pratiques, confections de cartes, d'après des reliefs, dessin graphique, dessin d'imitation, écriture, travaux de laboratoire... qui demandent une plus grande dépense d'activité corporelle.

Pendant la belle saison, tous les après-midi jusqu'à la classe du soir, ou bien après cette classe, suivant la température, seraient consacrés aux exercices physiques, aux jeux en plein air, partout où cela serait possible.

A cet âge, en effet, les exercices physiques sont absolument indispensables et il est nécessaire qu'ils soient organisés avec méthode et autorité.

De dix à quatorze ans, c'est pour les enfants l'âge qui précède et accompagne la grande croissance et qui, aidée par une scolarité trop sédentaire, apporte chez l'enfant des désordres pathologiques qui doivent appeler l'attention de l'éducateur.

Entre douze et quinze ans, en effet, on a constaté souvent chez les petits intellectuels des déviations du rachis : les épaules quittent le plan vertical pour se porter en avant, la poitrine semble se rétrécir, car la capacité thoracique ne grandit pas en proportion du squelette : les muscles en s'allongeant perdent de leur densité et de leur force, surtout ceux des régions lombaires et dorsales.

C'est alors que sont à craindre les désordres moraux qui naissent du surmenage intellectuel sans compensation physique. Donc il est nécessaire d'augmenter à cet âge l'activité corporelle ; mais il faut choisir les exercices et les doser ; c'est que je vais essayer de faire :

« Jeux divers au grand air, mais jeux ou le corps entier a une part active. Éviter la plupart des sports et surtout la recherche de la virtuosité gymnastique qui localise l'effort et nuit souvent au développement harmonieux de l'individu. Gymnastique de plancher, suspensions, tractions, équilibres, assouplissements, en un mot tous les mouvements dont le but est : le redressement du rachis, le placement des épaules, l'agrandissement de la cage thoracique, la solidité de la ceinture abdominale. Tous ces exercices seraient modérés, mais fréquemment répétés et obligatoires. »

Rien n'empêchera après la quinzième année de conserver aux jeunes gens déjà exercés une partie des heures consacrées aux exercices physiques.

M. le Président. Vous trouvez que les exercices physiques ne sont pas donnés d'une façon suffisante ?

M. Potot. Ils n'existent même pas. Chaque élève y consacre quarante minutes environ par semaine ; par contre, dans les lycées et collèges, le temps consacré aux études sédentaires est beaucoup trop long.

A ce sujet j'ai proposé, dans le travail que j'ai soumis au comité Dupleix, de faire toutes les classes de deux heures : la première heure consacrée à la leçon du professeur, et la seconde heure consacrée à la rédaction, sous la surveillance du professeur de l'enseignement qui vient d'être donné.

Je crois que ce serait une excellente méthode pour toute espèce d'enseignement. On pourrait ainsi réduire considérablement les heures d'étude.

Ainsi entendus, les exercices physiques augmenteront l'appétit des enfants, de telle sorte qu'il sera indispensable de modifier ou plutôt d'augmenter la quantité de viande qui constitue la base de la nourriture dans nos établissements d'enseignement. Il serait bon que les élèves fissent chaque jour quatre repas dont deux substantiels :

1° Le matin, quelques instants après le lever, alternativement, viandes froides, chocolat, œufs avec beurre ou fromage, thé léger mouillé de lait.

2° Au milieu de la journée, un repas substantiel où chaque enfant aurait au moins 100 grammes de viande cuite et sans os.

3° Après la classe du soir, un pain beurré, avec jambon ou saucisson.

4° Le soir, 8 heures en hiver, 8 h. 30 en été, un repas composé de potages lactés et d'un léger morceau de viande.

Ainsi entendue, l'hygiène des enfants serait meilleure et je crois que nous aurions des corps forts et comme conséquence des intelligences saines.

La mise en pratique de ces réformes, dans le régime des jeunes enfants, apporterait quelques modifications dans le régime des adultes qui cependant continueraient à fournir une somme de travail intellectuel assez analogue à celle qu'ils fournissent aujourd'hui.

Il y a enfin une question dont il est nécessaire de dire quelques mots : je veux parler de la vie commune au dortoir. Mon expérience me force à confesser que le dortoir est la plaie de tous les internats et une cause de corruption, malgré toutes les surveillances.

Il faudrait, partout où la chose serait possible, donner à chaque enfant, et ensuite successivement dans tous les lycées et collèges, des sortes de boxes comme au collège Rollin, ou, mieux encore, de petites chambrettes comme à Sainte-Barbe, mais seulement pour la nuit, tout le travail de jour devant être fait en commun.

M. le Président. Sur ce point, les avis des chefs d'établissements sont partagés; il y en a qui pensent que la surveillance est plus facile dans un dortoir.

M. Potot. Je ne le pense pas, monsieur le Président. La surveillance serait plus facile avec des chambres, parce qu'on pourrait la faire faire par des veilleurs de nuit qui resteraient là continuellement et signaleraient toutes les infractions aux règlements.

M. le Président. Seriez-vous d'avis d'avoir des chambres fermées que les élèves ne pourraient pas ouvrir ?

M. Potot. Ils ne pourraient les ouvrir qu'en brisant un carreau, par exemple.

M. Ermant. On pourrait avoir, comme en Angleterre, un couloir central au-dessus des cabines.

M. le Président. Quelle est exactement la mission des surveillants ?

M. Potot. C'est d'être là depuis le lever des élèves jusqu'au coucher et de surveiller tous les exercices de la journée : l'entrée en classe, la sortie, le réfectoire.

M. le Président. Ils sont choisis, en général, parmi les répétiteurs?

M. Potot. Toujours.

M. le Président. Et que deviennent-ils? Ils entrent rarement dans l'enseignement ?

M. Potot. Très rarement, monsieur le Président.

M. le Président. Quelques-uns deviennent censeurs?

M. Potot. Pas beaucoup, parce qu'il faut maintenant avoir été professeur. Une des causes du mauvais recrutement du personnel supérieur dans les lycées et collèges, c'est qu'on ne donne pas assez de places de censeur et de proviseur aux surveillants généraux qui ont fait leurs preuves.

M. le Président. Quel est leur traitement ?

M. Potot. Il est assez satisfaisant.

M. le Président. Un certain nombre d'entre eux font office de censeur dans les lycées de province?

M. Potot. Oui, quand le nombre des élèves n'est pas très considérable.

M. le Président. Les maîtres répétiteurs n'ont pas non plus beaucoup de débouchés vers l'enseignement?

M. Potot. Certainement, et ils auraient des débouchés dans l'enseignement si on leur donnait des fonctions qui leur permettent vraiment de se préparer au professorat, si on leur donnait ces fonctions de répétiteur, justement pour les préparer à enseigner plus tard, en les mettant comme collaborateurs du professeur pendant plusieurs années.

M. le Président. Vous voudriez les associer à l'enseignement?

M. Potot. Parfaitement, en honorant l'autorité morale du répétiteur, en l'utilisant, mais en la distinguant de l'autorité plus matérielle, plus disciplinaire, qui appartiendrait aux maîtres de jeux ou de gymnastique, recrutés comme je l'ai dit plus haut, et auxquels je voudrais donner une fonction définitive qui serait le complément de celle du maître répétiteur.

M. le Président. Vous réduiriez beaucoup le nombre des maîtres répétiteurs?

M. Potot. Considérablement, en créant

alors de nouveaux postes pour les maîtres de jeux ou de gymnastique, qui seraient un rouage important dans nos internats.

M. le Président. Et qui ferait le service du dortoir ?

M. Potot. Naturellement, ces maîtres de jeux ou de gymnastique. Mais il est très facile d'avoir un *modus vivendi* qui permette de ne pas faire rester, alors qu'ils sont inutiles, la totalité des maîtres. Si la surveillance est bien organisée du côté du veilleur de nuit, un, deux ou trois au plus de ces maîtres seront nécessaires à proximité des dortoirs, de telle sorte que, s'il arrive quelque chose la nuit, on pourra aller immédiatement les prévenir.

La surveillance serait, à mon avis, mieux faite que par un répétiteur, qui est au milieu du dortoir, c'est vrai, mais qui est endormi et qui regarde, avec raison, ce service comme une cause de diminution de son autorité morale.

M. le Président. Vous n'avez plus rien à ajouter?

M. Potot. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Gallois, vous êtes surveillant général au lycée Janson de Sailly. Auparavant vous avez été répétiteur?

M. Gallois. Pendant vingt ans.

M. le Président. En ce qui concerne les surveillants généraux, avez-vous quelque chose à ajouter à la déposition que vous venez d'entendre?

M. Gallois. Je ne trouve pas que tout soit aussi mauvais qu'on a bien voulu le dire.

M. le Président. Vous ne faites pas de la peur le ressort de votre autorité?

M. Gallois. Pas du tout, au contraire.

Je voudrais voir dans les lycées l'autorité des proviseurs redevenir plus indépendante et qu'il y eût un peu de décentralisation administrative, de façon à ce que, si on est obligé de faire une innovation dans un lycée, le proviseur ait une grande initiative personnelle ; que cette initiative soit contrôlée, je le veux bien; mais il faudrait qu'elle existât, tandis que maintenant elle n'existe pas. La direction d'un lycée à Lille est exactement la même qu'à Marseille, et, à Paris, la direction d'un lycée comme Janson de Sailly, dans un quartier riche, est la même qu'à Charlemagne, où j'ai été pendant dix-huit ans, et qui est dans un quartier pauvre. Évidemment, sans vouloir donner de leçons à mon curé, je crois qu'il y a là un point très important. Je voudrais que le proviseur fût un peu moins en tutelle au point de vue de la discipline générale et qu'il eût plus de latitudes. Du moment où il aura plus de latitudes, il aura plus de responsabilité et d'activité.

M. le Président. La tâche de surveillant général doit être assez lourde?

M. Gallois. Elle est lourde — chacun la comprend un peu selon son tempérament personnel, mais il faut avant tout suivre la direction qui vous est donnée. Les surveillants généraux sont, du matin au soir, les auxiliaires du censeur, le censeur fait d'eux ce qu'il veut et il suffit, pour que la chose marche toujours bien, qu'il y ait entente entre les deux tempéraments et les deux initiatives. Quelquefois le surveillant général donne des conseils à son censeur, le plus souvent il en demande; mais généralement les choses vont bien entre eux deux parce qu'ils ne peuvent pas travailler l'un sans l'autre.

M. le Président. Combien avez-vous de quartiers sous votre direction?

M. Gallois. J'ai 230 élèves, ce qui représente 6 études de 35 à 40 élèves. En outre j'ai les externes qui font partie de ma surveillance.

M. le Président. Croyez-vous qu'on pourrait associer plus étroitement les répétiteurs à l'enseignement?

M. Gallois. Oui; je n'avais jamais parlé de la question à aucun de mes collègues avant d'avoir indiqué mes vues dans la note écrite que je vous ai envoyée. Je voudrais qu'on fît cette association d'une façon discrète et en laissant au professeur la direction. Je voudrais que le professeur ayant dans sa classe des élèves retardataires, à l'esprit lent, ayant besoin d'être aidés, dît à l'administration : « Voilà des élèves qui ont besoin d'une direction spéciale »; je voudrais que cette direction fût donnée par le répétiteur, mais pas à beaucoup d'élèves à la fois. Le répétiteur resterait chargé de la direction des études, mais en dehors de ces études, pour compléter le temps normal qu'il doit à son service, il prendrait deux ou

trois élèves qui, au lieu d'aller en répétition chez le professeur, travailleraient sous la direction d'un maître qui en s'exerçant ainsi pourrait devenir plus tard lui-même un excellent professeur, tandis que maintenant, je dois le dire, jamais un répétiteur ne s'occupe du travail de ces jeunes gens.

M. le Président. Pourraient-ils le faire?

M. Gallois. Ils pourraient le faire, je crois, mais ils ne le font pas.

M. le Président. Est-ce que le professeur tient à ce qu'ils le fassent? Y a-t-il des relations suivies entre professeur et répétiteur?

M. Gallois. Il n'y en a pas beaucoup; cependant les professeurs ne sont pas du tout des ennemis des répétiteurs, au contraire; ils sont tout à fait dévoués et beaucoup de maîtres ont recours à eux pour leur demander des directions de travail et des corrections; l'entente existe parfaitement.

M. le Président. En somme, les répétiteurs sont surtout des surveillants aujourd'hui?

M. Gallois. Ils ne sont que des surveillants.

M. le Président. Mais restent-ils indéfiniment dans cette situation de surveillants? Est-ce que les débouchés vers l'enseignement leur sont fermés?

M. Gallois. Ils le sont pour ainsi dire.

M. le Président. Considérez-vous comme une bonne chose qu'un homme qui a des grades reste si longtemps surveillant?

M. Gallois. Non, parce que quand le répétiteur arrive à trente-cinq ans avec deux ou trois licences, après avoir été quelquefois admissible à l'agrégation, il se laisse involontairement aller au découragement, son énergie finit par s'émousser et cela d'autant plus sûrement qu'il se sent inutile.

M. le Président. Quel remède voyez-vous à cela? Pourrait-on leur réserver un plus grand nombre de chaires?

M. Gallois. Je le crois; il faudrait pour cela supprimer catégoriquement les bourses de licence.

M. le Président. Les licenciés qui n'ont pas été répétiteurs concourent donc avec les répétiteurs pour les places dans les collèges?

M. Gallois. Ils sont d'abord nommés et les répétiteurs viennent après, s'il reste des places pour eux.

M. le Président. Quand il y a des répétiteurs licenciés, ne leur donne-t-on pas la préférence sur de simples licenciés?

M. Gallois. Jamais, ou à peu près jamais.

M. le Président. Comment cela? Si pour une place de professeur dans un collège un répétiteur se présente?

M. Gallois. S'il y a un répétiteur de trente-cinq ans qui a de l'expérience, un garçon sérieux, on nommera en général un boursier de licence, un simple licencié qui aura vingt-deux ans.

M. le Président. Pourquoi cela?

M. Gallois. Je n'en sais rien.

M. le Président. Est-ce que les répétiteurs demandent beaucoup à avoir des situations de professeurs dans les collèges? Ils en ont le traitement aujourd'hui.

M. Gallois. Ils n'ont pas la tranquillité qu'ils auraient comme professeurs et ils n'ont pas la considération.

M. le Président. En fait, on dit qu'à Paris les répétiteurs refusent tous d'être envoyés comme professeurs dans un collège.

M. Gallois. Il y en a beaucoup qui, si on leur donnait un poste, s'empresseraient de le prendre. Il y en a à qui on l'a offert en leur proposant même une diminution de traitement momentanée; ils ont bien vite accepté la situation.

Je ne dis pas qu'il n'y ait pas eu des refus, mais ils n'ont pas toujours été sans raison de la part de ceux qui les ont opposés.

M. le Président. En somme, vous considérez que ce n'est pas une bonne chose de faire une carrière de ces fonctions de pure surveillance?

M. Gallois. Ce n'est pas une bonne chose, parce qu'on arrive à avoir des découragés, et, dans l'enseignement, s'il n'y a pas de dévouement, il n'y a plus rien.

M. le Président. On dit que, pour assurer aux répétiteurs un certain nombre d'heures de loisir, on est obligé de faire passer dans les études, chaque jour, plusieurs répétiteurs et qu'il n'y a plus unité de direction?

M. Gallois. C'est vrai, et c'est la plaie de l'internat; certains élèves ont trois maîtres répétiteurs dans la journée et cinq ou six professeurs; la direction morale n'existe pas et ne peut pas exister. Et, prenez les enfants les plus doux, ils restent doux, mais ils n'ont pas de caractère; ils sont flottants, ils sont mous, et

ils se laissent conduire par l'un et par l'autre, ils ne se forment pas.

M. le Président. Cela n'existe que depuis la réforme de 1890?

M. Gallois. Oui, avant il n'y avait qu'un répétiteur par étude; alors il était trop surmené et il succombait à la tâche, c'était un autre inconvénient, mais pour les élèves l'ancien régime valait mieux que le régime nouveau.

M. le Président. Vous voudriez, en somme, que les répétiteurs ne restassent pas indéfiniment dans les lycées?

M. Gallois. Je voudrais que le répétitorat fût un stage; je voudrais surtout, étant donné le nombre des licenciés, qu'on mît leur activité à profit et qu'on pût, au moyen de conférences particulières qu'on leur confierait, aider tous les enfants qui ont besoin d'être aidés. A cela on dira : vous porterez atteinte aux leçons payantes qu'a le professeur parce que beaucoup d'entre eux ont besoin de vivre, sont pères de famille : je réponds : non, puisqu'on laisse au professeur le soin de désigner lui-même les élèves confiés au répétiteur.

M. le Président. Vous considérez qu'à part cette cause de découragement le corps des répétiteurs s'est beaucoup amélioré?

M. Gallois. Il n'y a rien de plus digne que le corps des répétiteurs actuels.

M. le Président. Il s'est beaucoup amélioré même par rapport à ce qu'il était il y a quelques années?

M. Gallois. Plus il va, plus il est sérieux.

M. le Président. Ne s'est-il pas fait du tort par quelques-uns de ses membres, par certaines publications qu'on a exploitées?

M. Gallois. Il y a toujours des intempérants dans la défense de toutes les causes, c'est un fait certain.

M. le Président. Cela n'est pas sans avoir fait quelque mal à nos internats ; on l'a beaucoup dit.

M. Gallois. Je ne crois pas que le mal de l'internat vienne des répétiteurs.

M. le Président. Non, mais de certaines publications?

M. Gallois. Je ne crois pas que la *Réforme Universitaire*, du temps qu'elle a existé — je vois là M. Piquois, un de ses vieux fondateurs, il vous dira tout à l'heure ce qu'il en pense, c'est un parfait honnête homme, et il ne croit pas que la *Réforme Universitaire* ait fait du mal à nos internats. Elle a fait du mal à certaines personnalités; elles s'étaient exposées à des critiques, elles en ont subi les conséquences — ce n'était peut-être que justice.

M. le Président. Comme on nous en a parlé, j'appelle votre attention; c'est notre devoir de soumettre à la discussion contradictoire tous les éléments de l'enquête.

M. Gallois. Je trouve que si on veut renforcer l'initiative des proviseurs et les affranchir de la tutelle par trop vétilleuse qu'ils ont maintenant et qu'ils n'avaient pas autrefois, les lycées peuvent lutter contre le clergé.

M. le Président. En ce qui concerne le dortoir, partagez-vous les idées de votre collègue?

M. Gallois. Pour les grands garçons, oui, mais pour les enfants, à quoi bon?

Si on dit : c'est un homme de trente-cinq ans qui couche là tous les jours, c'est dur en effet, mais il faut le faire. Il y a là un intérêt général qui, je crois, prime l'intérêt de M. un tel ou un tel chargé de ce service. Voilà mon opinion bien nette à ce point de vue.

Pour le régime des grands, je crois que le régime de Rollin est très bon.

M. le Président. Vous feriez des distinctions d'après les âges.

Croyez-vous qu'on peut laisser aux grands un peu plus de liberté qu'aujourd'hui?

M. Gallois. Ils en ont bien assez, ils ont toute la liberté voulue.

Je ne suis pas du tout de l'avis du père Didon, qu'il faut laisser fumer les enfants à dix-huit ans, et je connais un père de famille qui, un beau jour, est entré à côté de chez nous, chez le père Didon; il y avait mis son fils, attiré par la confiance que lui inspirait l'enseigne; quand il a vu un bon père fumer sa pipe au milieu des élèves il a emmené son fils, il nous l'a confié, et nous l'avons encore. Les élèves fument peut-être quelquefois, dans notre internat, mais ce n'est pas en notre compagnie; il y a une nuance.

M. Isambert. Il y a un point sur lequel je désirerais un éclaircissement.

Vous parliez d'une préférence donnée aux boursiers de licence sur les répétiteurs, mais parmi les répétiteurs qui sont licenciés, qui ont même deux licences, qui demandent des chaires et n'en obtiennent pas, il y a bien d'anciens boursiers de licence?

M. Gallois. Il y en a quelques-uns.

M. Isambert. Ils ne me paraissent pas avoir profité de cette préférence.

M. Gallois. Non ; ce sont, d'ailleurs, les plus mécontents des répétiteurs.

M Isambert. Comment cela se fait-il ? Si cette bourse de licence donnait un avantage, ils en auraient profité.

M. Gallois. Tout le monde n'en peut pas profiter, parce que les boursiers de licence sont tellement nombreux qu'à eux seuls ils dépassent les besoins de l'enseignement secondaire.

M. le Président. D'après ce que vous disiez, on donnerait une avance de dix ans aux boursiers de licence qui n'ont pas passé par un lycée.

M. Henri Blanc. Les anciens boursiers de licence sont-ils en majorité ou en minorité parmi les répétiteurs ?

M. Gallois. C'est une petite minorité.

M. Henri Blanc. La grande majorité des répétiteurs n'ont pas passé par les facultés ?

M. Gallois. Je ne crois pas.

M. le Président. Il y a parmi eux beaucoup de licenciés ; comment sont-ils arrivés à la licence ?

M. Gallois. Par les lycées de faculté et par leur travail personnel. Les répétiteurs sont très travailleurs actuellement.

M. Henri Blanc. Les professeurs de facultés sont, je crois, invités à corriger les devoirs des répétiteurs.

M. Jacques Piou. Comment se donnent les bourses de licence ?

M. Gallois. Au concours.

M. Jacques Piou. Le nombre des jeunes gens pouvant obtenir des bourses est-il limité ?

M. Gallois. Oui, il est limité par les crédits.

M. Jacques Piou. Mais vous venez de dire que le nombre des boursiers était supérieur aux besoins de l'enseignement ?

M. Gallois. C'est-à-dire qu'on ne peut pas assurer une place à tous les licenciés ; ces bourses n'ont pas pour but de préparer aux places et l'État ne s'engage pas à donner des places à tous les licenciés. Mais il est bien dur de dire à ces jeunes gens qui ont vingt-cinq ans, qui ont travaillé pour être professeurs : je n'ai pas de place à vous donner.

M. le Président. Croyez-vous qu'on pourrait distinguer les fonctions de répétiteur proprement dit et les fonctions de surveillant qui seraient données à d'autres personnes ?

M. Gallois. Il y a déjà tant de directions données aux enfants qu'il vaut peut-être mieux ne pas leur en donner encore d'autres.

M. le Président. C'est que le nombre des répétiteurs est tellement considérable qu'il est très difficile de leur ouvrir à tous l'enseignement. Il y aurait intérêt à réduire, si on le pouvait.

M. Gallois. Évidemment.

M. Henri Blanc. Croyez-vous que si on prenait les professeurs uniquement parmi les répétiteurs, on pourrait donner des chaires à tous les répétiteurs à un moment donné ?

M. Gallois. Je crois que oui, parce qu'il y a encore beaucoup plus de professeurs que de répétiteurs, et le stage se raccourcirait si on prenait cette mesure très radicale.

M. le Président. Le nombre des répétiteurs ne s'est-il pas augmenté dans ces dernières années ?

M. Gallois. Il a plutôt diminué, au contraire, puisque l'internat diminue. Proportionnellement il ne varie pas.

A Janson, il y a quarante-trois répétiteurs, tant généraux que divisionnaires. Pour une population, au grand lycée, de 210 internes et de 150 demi-pensionnaires, ce qui fait 360 élèves, il y a 19 répétiteurs, ce qui fait un par 19 élèves ; comme ils sont attachés au moins deux à une étude, cela fait deux pour une étude de 35 élèves.

M. le Président. Quelle est la distinction précise entre les répétiteurs généraux et les répétiteurs divisionnaires ?

M. Gallois. Le répétiteur général ne fait jamais de service de nuit ; il n'y a que cette différence.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser ?

Nous vous remercions, monsieur Gallois, de votre déposition.

Dépositions de MM. PIQUOIS, *répétiteur général au lycée Condorcet;* **PRUVOST**, *répétiteur général au lycée Montaigne;* **BÉJAMBES**, *répétiteur général au lycée Voltaire.*

M. le Président. Monsieur Piquois, vous êtes répétiteur général au grand lycée Condorcet ? C'est un lycée d'externes.

M. Piquois. D'externes et de demi-pensionnaires.

M. le Président. Depuis combien de temps êtes-vous répétiteur ?

M. Piquois. Depuis plus de trente ans; je suis venu à Paris en 1866 et depuis lors j'ai passé ma vie dans cette carrière.

M. le Président. Alors vous avez droit à la retraite ?

M. Piquois. Pas encore, car il faut avoir soixante ans, et pour nous la retraite n'est pas enviable, car elle est très minime.

On a prétendu qu'on nous traitait comme les capitaines; mais ce n'est pas du tout exact, car, après quarante ans de services, nous avons 1.200 à 1.300 francs de retraite.

M. le Président. Quel est votre traitement?

M. Piquois. 2.300 francs de traitement fixe, soumis à la retenue du vingtième, plus 1.000 francs d'indemnité pour la nourriture et le logement.

M. le Président. Alors vous avez 3.300 francs.

M. Piquois. Et encore ce traitement est tout à fait exceptionnel parce que, l'année dernière, on a supprimé aux répétiteurs de Paris 300 francs, sous prétexte de faire des économies.

Il est assez naturel qu'il y ait eu parmi mes collègues un peu d'amertume à ce propos. Quand on les compare aux capitaines et qu'on leur donne une retraite de 1.200 francs, c'est de la haute fantaisie. Est-on bien dans le vrai quand on ajoute que 300 francs d'indemnité de séjour, c'est inutile et qu'il n'y a pas de différence entre la vie à Paris et la vie en province? Il n'y a pas, je crois, un fonctionnaire qui n'ait un traitement plus élevé à Paris qu'en province.

L'instituteur, par exemple, est plus payé à Paris qu'ailleurs.

Et comme à Paris beaucoup de répétiteurs sont mariés et pères de famille, la suppression de ces 300 francs leur a été très pénible.

M. le Président. Quels sont vos grades?

M. Piquois. Bachelier ès lettres et ès sciences.

M. le Président. Combien d'heures de service avez-vous par jour?

M. Piquois. De six heures à six heures et demie, mais fractionnées, non consécutives.

M. le Président. Vous êtes externé ?

M. Piquois. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Et en quoi consiste votre service? Aidez-vous au travail des élèves?

M. Piquois. C'est un service de surveillance. Dans certaines classes on pourrait diriger le travail des élèves; mais je suis avec les grands et il est difficile, peut-être peu utile, d'aider dans leur travail des candidats à Saint-Cyr et à Polytechnique; c'est un rôle de simple surveillance, mais qui n'est pas toujours facile parce que la discipline est très relâchée en général.

Depuis vingt ans on a fait de si belles phrases sur la discipline qu'elle a peu à peu disparu. Les répétiteurs ne demanderaient pas mieux que d'en faire un peu plus. Mais ils sont seuls à ne pas avoir le droit de punir.

M. le Président. Est-ce que les professeurs ont le droit de punir?

M. Piquois. Oui; on l'avait aussi supprimé pour eux, mais ils ont réclamé et on le leur a rendu au bout de trois mois.

M. le Président. L'a-t-on rétabli par un règlement ou par la pratique?

M. Piquois. Par un règlement.

Le répétiteur, au contraire, sentant qu'il n'est soutenu par rien, qu'il est plutôt tenu à l'écart, qu'il n'a pas de représentants dans les Conseils de l'Université et qu'il n'a pour appui que le recours au conseil de discipline (qui n'est pas souvent efficace) se trouve dans une situation délicate. Il s'en tire comme il peut et parfois se décourage. Réduit au rôle assez ingrat de signaler les fautes qui peuvent amener une punition, il n'a même pas à sa disposition des récompenses à offrir, sinon

quelque exemption assez peu recherchée en général.

Pour punir un élève il est obligé de faire un rapport, et ces rapports ne sont pas toujours suivis d'effet. Il y a là quelque chose de fâcheux.

M. le Président. Et c'est à cela que vous attribuez la difficulté de la situation actuelle des répétiteurs?

M. Piquois. Oui, et aussi le malaise des internats. Les difficultés du côté des élèves seraient assez faciles à surmonter pour des répétiteurs expérimentés, si on leur laissait plus d'autorité, s'ils étaient sûrs de trouver auprès de l'Administration un appui sérieux. Je ne demande pas et personne ne demande de rétablir la vieille discipline féroce dont on a beaucoup parlé — pour ma part, je n'en ai jamais qu'entendu parler. Je ne l'ai point connue comme élève, ni pratiquée comme maître. J'ai toujours, au contraire, vu une discipline assez douce, parfaitement acceptable. Mais dans les grandes agglomérations d'enfants, il en faut une.

M. le Président. Vous a-t-on offert, au cours de votre carrière, un poste dans l'enseignement ?

M. Piquois. Non, parce que je ne suis que bachelier et il n'y a plus de postes pour les bacheliers.

Il y a bien des années, on m'a offert un poste dans l'administration, mais l'administration ne m'a pas beaucoup tenté. Il faut aujourd'hui pour y réussir une grande valeur personnelle ou des protecteurs puissants.

On a dit que les répétiteurs refusaient souvent les postes qu'on leur offrait. Je crois que c'est, au contraire, l'exception. Mais il est des refus qui s'expliquent : on offre parfois, à des répétiteurs qui ont deux licences, des postes de 1.700 francs en province ; ayant par trop à perdre dans le présent, ils refusent.

M. le Président. Est-il vrai qu'on prend, de préférence, de simples licenciés ?

M. Piquois. Je crois que, sur une vingtaine de nominations, il y a au plus quatre ou cinq répétiteurs en fonctions.

Il y a quelquefois aussi d'anciens répétiteurs, mais qui l'ont été fort peu.

M. le Président. A quoi cela tient-il ? Est-ce parce que les professeurs qui ont été en relation avec eux les recommandent ?

M. Piquois. Il est assez naturel que les professeurs, auxquels on a donné des boursiers comme auditeurs, s'occupent de les faire placer le mieux possible, quand ils ont conquis leurs grades.

Beaucoup de répétiteurs, licenciés ès sciences surtout, seraient heureux d'obtenir des postes de professeur. Mais les vacances sont rares, — et le nombre des candidats de plus en plus considérable. Il y a d'abord les élèves de normale, puis les boursiers de licence, et les répétiteurs viennent en dernier.

M. le Président. Et les proviseurs ne s'occupent pas d'eux ?

M. Piquois. Je ne sais s'ils ont, pour cela, beaucoup d'influence. Parfois, quand les répétiteurs sont bons, ils aiment autant les garder.

M. le Président. Vous désireriez qu'on ouvrît plus largement, aux répétiteurs, la carrière de l'enseignement ?

M. Piquois. Tout le monde est, je crois, de cet avis, mais il y a un tel encombrement ! En tout cas, je trouve qu'on pourrait mieux tirer parti de la valeur des répétiteurs actuels.

Jules Simon, en 1869 ou 1870, prié d'intervenir en faveur des répétiteurs, répondait : « La question des répétiteurs n'est pas de celles qu'on puisse porter à la tribune ; mais j'en parlerai à mon ami Segris. » C'était le Ministre de l'Instruction publique d'alors.

Depuis cette époque les choses ont changé, avec avantage. Le Parlement républicain s'est occupé, à plusieurs reprises, des répétiteurs. Paul Bert, en 1882, institua au Ministère de l'Instruction publique, une Commission dont furent appelés à faire partie six délégués des répétiteurs de toute la France. Le procès-verbal détaillé des séances de cette Commission fut rédigé avec beaucoup de soin par M. Evelin, inspecteur de l'Académie de Paris. Le rapporteur de votre Commission, si la question du répétitorat l'intéresse, pourrait trouver dans ce procès-verbal beaucoup de renseignements, ainsi que dans les rapports de MM. Cournuéjouls et Vintéjoux à la même époque.

A la suite de ces travaux, lentement et comme à regret, sont arrivés les décrets Berthelot et plus tard les décrets Bourgeois, qui ont apporté des améliorations très marquées au sort des répétiteurs. Les derniers surtout, s'ils avaient été appliqués dans un esprit plus libéral, avec moins de restrictions, auraient, je crois, donné satisfaction, sinon à la tota-

lité, du moins à la grande majorité des répétiteurs.

M. le Président. Est-ce qu'à Condorcet il y a chaque jour plusieurs répétiteurs qui se succèdent dans chaque étude?

M. Piquois. Non, nous avons chacun notre étude parce qu'il n'y a que des demi-pensionnaires dans nos études, et je crois que c'est le régime de la demi-pension qui est le meilleur pour tout le monde, pour les élèves aussi bien que pour les répétiteurs. C'est en outre, paraît-il, le seul qui donne des bénéfices à l'Économat.

Si le système pouvait être généralisé on en obtiendrait de très bons résultats.

M. le Président. Vous avez de bons rapports avec les professeurs?

M. Piquois. Ils sont bons en général quand on reste un certain temps dans le même lycée. Pour ma part, j'en ai eu de très bons au lycée Saint-Louis où je suis resté très longtemps; mais il y a, en général, plutôt froideur ou indifférence. Il ne peut guère y avoir, d'ailleurs, de rapports officiels ni de tous les jours parce que le professeur ne s'intéresse guère à l'internat; il s'occupe de sa classe et trouve que c'est bien assez.

M. le Président. Il n'y a pas de réunions organisées entre les professeurs et les répétiteurs d'une même classe?

M. Piquois. Non, cela n'existe pas, mais ce serait très désirable et même nécessaire. Il n'existe de rapports officiels entre professeurs et répétiteurs qu'au Conseil de discipline où les répétiteurs envoient deux délégués; mais ce Conseil se réunit une fois tous les trois mois, et son rôle est à peu près nul. Le proviseur, qui préside de droit, déclare qu'à part certains incidents de peu d'importance, tout va bien dans son établissement, et, après ce témoignage de satisfaction, il ne reste plus qu'à lever la séance. Peut-être y a-t-il un peu défiance de l'Administration vis-à-vis de fonctionnaires élus par leurs collègues. Pourtant je ne crois pas qu'aucun Conseil de discipline ait refusé jamais son appui à un proviseur qui voulait agir.

M. le Président. On a dit tout à l'heure que vous aviez collaboré à la *Réforme universitaire*?

M. Piquois. Ce n'est pas exact. Pendant une année, en 1882-1883, j'ai été président de l'Association des répétiteurs, qui venait d'être autorisée et qui subventionnait la *Réforme universitaire*. J'ai été alors en relations assez suivies avec le directeur du journal et quelques-uns de ses collaborateurs. J'ai quitté la présidence il y a seize ans et je suis resté, depuis, absolument étranger à la rédaction du journal.

M. le Président. On nous a dit, et nous voyons dans bien des rapports des proviseurs de province, que cette publication a été très exploitée contre l'Université et lui a fait beaucoup de mal.

M. Piquois. Je sais que certains proviseurs l'ont dit; je ne crois pas que ce soit démontré, car ce journal est peu répandu. Quelques chefs d'établissement, fort malmenés, seraient excusables de lui en avoir gardé rancune, surtout s'ils méritaient un peu ses attaques, ce qui a bien dû arriver quelquefois.

M. le Président. Croyez-vous que quand il y a des abus, le meilleur moyen de les signaler soit de prendre le public à témoin?

M. Piquois. Non, je crois que c'est très mauvais, et, pour ma part, j'avais toujours demandé que les articles du journal ne continssent pas de noms propres.

A mon avis il suffisait que l'Administration pût s'y reconnaître. C'était une opinion personnelle; je ne dis pas qu'elle ait toujours été partagée par tout le monde. Le journal a ses inconvénients; il est surtout préoccupé de frapper fort. Mais, au début tout au moins, ce qui a été attaqué c'était bien moins l'autorité que l'arbitraire.

Du reste les critiques, assez vives dans la forme, n'étaient pas dans le fond aussi exagérées qu'on l'a dit; beaucoup étaient fondées et l'Administration, qui le savait, s'est crue obligée de déplacer certains chefs d'établissement.

Il y avait aussi des faits graves qui n'étaient pas signalés à l'Administration par ses agents et qu'elle a eu intérêt à connaître même de cette façon.

M. le Président. Le journal qui a fait cette campagne vit encore?

M. Piquois. Il continue à vivre, sans se montrer bien agressif. On s'est beaucoup servi contre les répétiteurs et leur Association de la campagne qu'il a faite. Dans l'appréciation des résultats, de même qu'en solidarisant tous les répétiteurs, l'Association des répéti-

teurs et la *Réforme universitaire*, on pourrait bien avoir dépassé la mesure.

Quoi qu'il en soit il est un fait qui me paraît incontestable ; c'est que le niveau intellectuel et moral des répétiteurs, depuis qu'on les a reconnus comme fonctionnaires de l'enseignement public, s'est considérablement élevé. Plus heureux, grâce aux crédits accordés par le Parlement, ils sont devenus meilleurs. A Paris je ne pense pas qu'aucun administrateur de bonne foi puisse le contester, et je crois qu'il en est de même en province.

Et pourtant les attaques nous viennent un peu de tous les côtés. Sont-elles bien justes? Comme instruction et comme éducation, nous valons bien les instituteurs, dont personne à peu près ne se plaint.

Quelques-uns d'entre nous ont pu entrer dans les écoles supérieures de la Ville de Paris, et ils y font assez bonne figure. D'autres obtiennent des succès dans l'enseignement supérieur, à la Faculté de droit, à la Faculté de médecine, où ils ne sont nullement inférieurs aux étudiants libres qui les entourent.

Sommes-nous inférieurs aux autres maîtres de l'enseignement secondaire libre, aux maîtres des établissements du clergé? Je peux en parler puisque, à Condorcet, nous avons des externes envoyés par des pensions que dirigent des prêtres, établissements dans lesquels on prétend que les élèves sont supérieurs à raison de la qualité des répétiteurs. J'ai un élément de comparaison bien simple pour montrer que cette prétendue supériorité n'existe pas. Tous les trois mois on dresse un tableau d'honneur des classes; or, au dernier tableau d'honneur, il y a deux mois, il y avait parmi les demi-pensionnaires un tiers des élèves, parmi les externes un quart, et parmi les élèves des pensions ecclésiastiques un dixième.

Donc les répétiteurs de l'Université ont plus d'élèves au tableau d'honneur que les autres, et même plus que les familles d'externes. Et ce n'est pas un fait exceptionnel puisque depuis plusieurs années on peut constater que c'est toujours la même proportion. Et pourtant on nous donne souvent les pensions ecclésiastiques comme un idéal.

En réalité, la fonction du répétiteur est fort mal définie. Si c'est une situation transitoire, on ne peut demander à un répétiteur de passage de négliger ses études pour se consacrer entièrement à ses élèves, et un répétiteur trop jeune a rarement beaucoup d'autorité sur les enfants. En fait elle devient une carrière définitive pour beaucoup de ceux auxquels on n'a pas d'autre place à donner.

M. Henri Blanc. Combien annuellement nomme-t-on de professeurs dans les lycées?

M. le Président. Quarante environ.

M. Henri Blanc. C'est parce qu'on disait tout à l'heure qu'on nommait quatre ou cinq répétiteurs; c'était pour connaître la proportion.

M. Piquois. De bons répétiteurs sont indispensables dans les internats, et peut-être y aurait-il intérêt pour l'Université à les y retenir en leur accordant, avec des égards, une situation convenable. Dans les études des classes élémentaires le répétiteur a souvent les mêmes grades que le professeur, parfois des grades supérieurs. Il en est beaucoup qui sont capables de diriger le travail des élèves de grammaire ou de lettres, dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement moderne.

On ne tire pas un parti suffisant de ce corps des répétiteurs. Il y en a pourtant qui déjà spontanément s'occupent de l'enseignement et dirigent le travail des enfants.

M. le Président. Encourage-t-on les répétiteurs à faire cela?

M. Piquois. Je ne sais pas trop. Il y a des professeurs qui ne voient pas cela d'un très bon œil, et qui aiment autant qu'on ne s'occupe pas trop de leurs élèves, mais c'est le petit nombre. Sans empiéter sur le rôle du professeur, le répétiteur peut encourager discrètement l'élève, lui donner d'utiles conseils. C'est d'ailleurs pour lui le meilleur moyen d'acquérir de l'autorité, de gagner son estime et parfois son affection, qui nous vient plus souvent qu'on ne pense.

M. Jacques Piou. Quels sont les traitements?

M. Piquois. Cela dépend; il y a deux ordres de répétiteurs, les bacheliers et les licenciés, dont les traitements sont différents.

M. Pruvost. A Paris les répétiteurs licenciés ont : 2.700 fr., pour la 1re classe;
2.400 fr., pour la 2e —
2.100 fr., pour la 3e —
1.800 fr., pour la 4e —
1,500 fr., pour la 5e —
plus 1.000 francs d'indemnité de nourriture et de logement.

Pour le second ordre, les répétiteurs bacheliers ont: pour la 1re classe.... 2.000 fr.;

pour la 2e — .... 1.700 »
pour la 3e — .... 1.400 »
pour la 4e — .... 1.100 »
pour la 5e — .... 900 »

plus toujours les 1.000 francs; et en province il faut diminuer toutes ces classes de 300 fr.

M. Déribéré-Desgardes. Les répétiteurs n'arrivent-ils pas quelquefois au censorat?

M. Piquois. Il y en a un très petit nombre. Cependant depuis quelques années on a, dans certains lycées, remplacé les censeurs par des surveillants généraux, qui en font à peu près les fonctions. La mesure pourrait être généralisée sans inconvénient, car dans la plupart des lycées la présence d'un proviseur et d'un censeur est un luxe inutile.

M. le Président. Personne n'a plus de question à poser?

Nous vous remercions, monsieur Piquois, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Pruvost, vous êtes répétiteur au lycée Montaigne. Depuis combien de temps êtes-vous dans le répétitorat?

M. Pruvost. J'ai dix-sept ans de service.

M. le Président. Quels sont vos grades?

M. Pruvost. Je suis bachelier ès lettres.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à ajouter à ce qu'a dit M. Piquois?

M. Pruvost. Il a touché un peu à tous les points que je voulais aborder moi-même. Je demanderai simplement à insister sur le décret de 1891. Je suis loin de nier que les décrets de 1887 et surtout de 1891 aient été un grand bienfait pour les répétiteurs; mais est-ce le dernier mot et surtout ont-ils organisé le répétitorat comme une carrière acceptable dans laquelle resteront, bon gré mal gré, un très grand nombre d'entre nous? Je ne le pense pas.

Participation à l'enseignement. — Le décret de 1891, dans l'article 2 (28 août), avait songé à définir la participation des répétiteurs à l'enseignement des élèves, — il est fâcheux que ce soit resté à peu près partout lettre morte, — lorsqu'il disait: « les répétiteurs de lycées et de collèges concourent à l'éducation et à l'enseignement — cela répond bien à votre questionnaire; — ils sont chargés de la surveillance et du maintien de la discipline. Dans les salles d'étude, ils dirigent le travail des élèves, ils s'assurent du soin avec lequel les devoirs sont faits et les leçons apprises et transmettent régulièrement leurs notes au censeur ou au principal et aux professeurs. Ils peuvent être chargés de faire, sur les indications et sous le contrôle des professeurs, des conférences spéciales pour certains élèves... »

La circulaire explicative, du 31 décembre 1891, ajoutait à ce texte des phrases de ce genre: « Le présent décret, faisant droit à leur juste ambition, définit expressément leurs fonctions par un concours actif aux deux fins générales de toute la vie scolaire: l'éducation et l'enseignement... Je désire que, dans la pratique, on fasse appel à ce concours dans la mesure la plus large... Cette marque de confiance est due à un personnel supérieur à celui des périodes qui ont précédé. »

Or, je ne connais pas de lycée où les conférences prévues par cet article du décret de 1891 soient organisées *en faveur des élèves faibles*, comme le spécifiait la circulaire du 31 décembre et à « la veille des examens ». Je crois qu'il y aurait quelque chose à tenter, ne serait-ce que pour diminuer le nombre des répétitions qui, trop considérables peut-être, sont de nature à effrayer les parents des élèves.

Je lis encore dans la circulaire:

« Le décret prescrit, en outre, l'institution de conférences spéciales... qui « ne seront « d'ailleurs pas moins utiles aux maîtres eux- « mêmes; aux répétiteurs, qui y feront un ap- « prentissage de leur futur métier de profes- « seur, aux professeurs dont elles allègeront la « tâche parfois accablante. Par surcroît, les « uns comme les autres y apprendront à coor- « donner leurs efforts pour le succès de leurs « communs élèves et le bien général de la « maison. »

« Le texte du décret de 1887, peu conforme d'ailleurs en ce point à son inspiration véritable, semblait faire de la surveillance la fonction principale et presque le résumé de toutes les fonctions du maître-répétiteur. En fait, son service se réduisait trop souvent à ce rôle tout négatif. Les maîtres-répétiteurs s'en sont plaints plus d'une fois, non sans raison... Ce relèvement de la fonction a paru nécessiter une modification du titre qui le désigne. Le titre

de *maître-répétiteur*, excellent en soi, s'était en quelque sorte déprécié dans l'usage par son association ordinaire avec des services de moindre portée que ce même titre. Celui de *répétiteur*, souligne la partie de la fonction jusqu'à ce jour la plus sacrifiée... »

Je n'ai pas à développer ce commentaire, il est suffisamment explicite; je me demande pourquoi l'Administration n'est pas entrée dans cette voie; il me semble que ce serait une excellente préparation pour les répétiteurs qui solliciteraient un poste de professeur, et ce serait peut-être aussi un moyen d'amener des rapports plus suivis, plus réguliers, entre les professeurs et les répétiteurs.

Aujourd'hui, beaucoup de professeurs sont entrés franchement dans cette voie, il faut le dire; en ce qui me concerne, depuis huit ou dix ans, j'ai toujours été en rapports suivis avec les professeurs dont j'avais les élèves dans mon étude, et ces messieurs n'avaient qu'à y gagner, dans ce sens que nous sommes beaucoup plus aptes qu'eux-mêmes à connaître rapidement le caractère de tel ou tel élève que nous suivons dans toutes les manifestations de sa vie d'écolier.

Il est évident, au point de vue pédagogique, qu'il y a quelque chose à tirer de cette collaboration; et d'ailleurs, les plus dévoués patrons de notre ex-association: Paul Bert, Compayré, Dionys Ordinaire, aux banquets de 1885, 1888 et 1890, M. Léon Bourgeois à celui de 1891, avaient vanté, avec une égale éloquence, les bienfaits de cette « Union du personnel universitaire ».

Est-elle suffisamment réalisée aujourd'hui? Je ne le crois pas, et c'est tant pis pour l'Université.

Les professeurs mettront trois mois à connaître vaguement les enfants; les répétiteurs, dans l'ancien système du moins, les suivaient partout, en récréation, au dortoir, en étude...

M. le Président. Combien y a-t-il de répétiteurs par division à Montaigne?

M. Pruvost. Montaigne est dans un cas spécial; c'est un lycée de Faculté et nous avons des collègues qui n'y viennent que pour deux ans, trois ans au maximum. — Article 18:

« Les *divisionnaires* peuvent être candidats à une licence, à un certificat de l'enseignement secondaire ou à une agrégation. Comme candidats à une licence, à un certificat ou à une agrégation, ils ne peuvent être maintenus dans le lycée d'une ville siège de Faculté que pendant deux années, sauf le cas où ils seraient l'objet de propositions spéciales... Ils peuvent y être attachés successivement comme candidats à une licence ou à un certificat, et comme candidats à une agrégation. »

M. le Président. C'est une sorte de bourse qu'on leur donne.

M. Pruvost. C'est une sorte de bourse, en effet.

Cette innovation est très bonne, très profitable aux répétiteurs; mais l'on a maintenu parallèlement à ce stage de deux ans, dans les lycées, en vue des examens, l'institution des bourses de licence; d'où une pléthore de licenciés. Cependant on assurait ainsi « un auditoire d'élite » aux professeurs de la Sorbonne et des autres lycées sièges de Facultés, c'est indiscutable; tout le monde s'accorde à rendre hommage à l'assiduité de ces répétiteurs, dont beaucoup prennent leur licence et quelques-uns leur agrégation. Je citerai un de mes collègues, répétiteur général, — ce qui prouve que les répétiteurs généraux travaillent, eux aussi, — qui est arrivé à l'agrégation. Un de mes collègues ici présent est docteur en médecine: je ne parle pas de M. Brocard, qui l'est depuis longtemps. Cependant, d'après la *lettre* du décret, les répétiteurs généraux pourraient se dispenser de travailler; ils ne le font pas (1). Tout cela est de nature à les relever, à leur donner une influence morale plus grande. Au lycée Montaigne, en particulier, sur sept ou huit répétiteurs généraux, cinq étaient ou sont docteurs en médecine, candidats à la licence en droit...

Ils tâchent de trouver un débouché de ce côté puisque le professorat leur est fermé. Un de mes camarades était bilicencié; il n'avait jamais pu obtenir un poste de professeur; il a pris son doctorat en médecine, quand il en trouvera l'occasion, il s'en ira; il reste dans le répétitorat comme pis-aller, la carrière de médecin étant, elle aussi, paraît-il, déjà fort encombrée.

M. le Président. N'est-il pas fâcheux de voir des hommes qui ont tant travaillé, qui ont conquis de tels grades, réduits au rôle de simples surveillants?

(1) Ils ont préféré suivre les sages conseils que leur donnait à ce sujet, l'administration de l'enseignement secondaire dans une circulaire de 1893. Le corps tout entier ne peut qu'y gagner.

M. Pruvost. Pour eux personnellement, oui; mais les décrets de 1891 leur assuraient, en principe, un autre rôle; et dans l'intérêt général de l'Université, je ne vois pas que des hommes d'âge mûr, respectables à tous égards, ne puissent pas avoir une autorité morale plus grande que de jeunes collègues, moins expérimentés.

M. le Président. J'entends bien; mais ce rôle de simples surveillants est-il à la hauteur de leur savoir? Ne pourrait-on pas les employer plus utilement?

M. Pruvost. Si on leur faisait une situation plus acceptable, je ne vois pas que quelques-uns ne puissent s'en contenter: et puis, je vous rappelais tout à l'heure les textes de 1891 qui voulaient associer directement les répétiteurs à l'enseignement; ce n'est pas leur faute si l'on ne « peut » pas leur donner un rôle plus actif.

M. le Président. En fait, aujourd'hui, c'est presque un rôle de pure surveillance?

M. Pruvost. Les répétiteurs s'occupent en étude du travail de leurs élèves. Je profite de l'occasion pour rectifier l'affirmation d'un de ceux qui m'ont précédé.

Les répétiteurs, de par les règlements, y sont obligés: ils s'acquittent de cette tâche dans les limites où cela leur est possible. Mais peuvent-ils le faire? Généralement non, pour plusieurs raisons. D'abord à cause du nombre trop considérable des élèves; ils en ont jusqu'à 30 ou 35 et, dans les études de demi-pensionnaires, 40 ou 45. A l'étude du soir, de cinq heures et demie à sept heures, il est matériellement impossible de s'occuper du travail des élèves: il y a une paperasserie administrative qui prend trois quarts d'heure pour le moins...

M. le Président. Comment! les répétiteurs aussi?

M. Pruvost. Le répétiteur est presque un proviseur à cet égard.....

M. le Président. Quelle est donc cette paperasserie?

M. Pruvost. Il y a les notes individuelles à donner à chaque élève.

M. le Président. Tous les jours?

M. Pruvost. Tous les jours; une note de conduite, une note de travail, une note d'application.

M. le Président. Vous notez par un chiffre?

M. Pruvost. De 0 à 10.

M. le Président. C'est encore assez court.

M. Pruvost. Il y a une autre colonne où l'on enregistre la réclamation de tel collègue qui, dans un mouvement ou un exercice quelconque, a puni l'élève: 4e note à reporter. On fait le relevé des devoirs, des leçons donnés en classe par le professeur, des punitions, des mauvaises notes données par le professeur ou tout autre fonctionnaire de la maison; et ce relevé compliqué doit être fait dans l'étude du soir, celle qui est consacrée aux « devoirs écrits ».

Je connais des parents d'élèves qui se sont plaints. Ils ont mis leur enfant demi-pensionnaire au lycée Montaigne; l'enfant rentre à sept heures sans avoir su faire son devoir parce qu'il a été arrêté par une difficulté et que le répétiteur *n'a pas pu* lui venir en aide. On s'en prend au répétiteur, ce n'est pas sa faute. Il y a d'autres lycées où l'étude du soir est plus longue; au lycée Montaigne, elle ne dure qu'une heure et demie; trois quarts d'heure sont absorbés par les écritures: vous voyez, messieurs, que le répétiteur ne peut pas faire grand'chose pour le travail de ses élèves. Et, dans les études de demi-pensionnaires, le répétiteur doit reproduire son relevé sur le carnet de correspondance de chaque élève, le signer, répondre à quelques demandes des parents...

M. Jacques Piou. M. Pruvost a parlé de l'ancien système qui serait changé. Un élève a plusieurs répétiteurs dans la même journée?

M. Pruvost. Surtout dans les lycées qui, comme Montaigne, sont dits lycées de Faculté. Ordinairement le répétiteur divisionnaire est un assez jeune répétiteur venu d'un lycée de province pour un stage de deux ans à l'effet de préparer une licence; il quitte son service à huit heures du matin, et ne reparaît plus dans le service d'étude jusqu'à sept ou huit heures du soir. Le service de la journée se partage entre les répétiteurs généraux.

M. le Président. Et le divisionnaire?

M. Pruvost. Dans les lycées de Faculté, le divisionnaire ne fait pas d'étude. Il est bien difficile d'ailleurs de donner à ce sujet des indications d'ensemble: chaque lycée dit de Faculté, à Paris, a son régime spécial. Je m'en tiens donc à Montaigne.

M. le Président. Il y a plusieurs répétiteurs généraux par étude? Vous dites qu'ils se partagent.

M. Pruvost. Ils se partagent les études et divers autres exercices, à cause des arrangements entre collègues que rendent nécessaires les heures de cours, de conférences; les visites à l'hôpital...

M. le Président. Il n'y a pas de partage, s'il n'y en a qu'un par étude.

M. Pruvost. Cela est vrai des lycées de Faculté, avec les restrictions que je viens d'indiquer — et pour les autres lycées, à moins que ce ne soit le jour de remplacement du répétiteur titulaire.

M. le Président. Y en a-t-il plusieurs dans une étude par jour ?

M. Pruvost. En principe, non, sauf que l'étude du matin, ainsi que l'étude du soir de sept à huit heures, pour m'en tenir décidément à Montaigne, est toujours faite par le divisionnaire et les autres par le général.

M. Massé. Ce n'est pas le même qui fait l'étude du matin et l'étude du soir ?

M. Pruvost. Règle générale, si : mais, quand, comme à Montaigne, encore une fois, depuis les suppressions d'emploi, un « roulement » est devenu nécessaire, il arrive souvent que ces deux études du matin et du soir (de sept à huit heures) ne sont pas faites par le même répétiteur.

M. Jacques Piou. Il y a eu un temps où c'était le même répétiteur qui était avec nous toute la journée. Aujourd'hui l'élève voit passer devant lui plusieurs répétiteurs dans la même journée. Ce n'est pas le même qui fait l'étude, la recréation, le réfectoire ?

M. Pruvost. Il en est encore ainsi généralement; mais voici l'organisation du service au lycée Montaigne. L'étude du matin est faite par le répétiteur divisionnaire qui a assuré le service du dortoir. De huit à dix heures, classe ; de dix heures à dix heures et demie, la recréation est faite par l'un des répétiteurs titulaires des études de demi-pensionnaires; il y a récréation de midi et demi à une heure et demie et de quatre heures et demie à cinq heures et demie, faite par les répétiteurs divisionnaires *à tour de rôle*; l'étude de dix heures et demie à midi, celle des leçons et celle du soir, de cinq heures et demie à sept heures, est faite par le répetiteur général. De sept heures à huit heures revient le divisionnaire. Le réfectoire est fait par les surveillants généraux.

C'est particulier aux lycées de Facultés, je ne saurais trop y insister ; mais cela existe : maintenant cette organisation est-elle défectueuse ?... Cela peut dépendre des points de vue...

M. le Président. Les répétiteurs ne peuvent pas punir directement ?

M. Pruvost. Non, d'après le règlement de 1890. A Montaigne, on nous laisse ce droit, en ce sens que tout élève signalé par nous est toujours puni sans explication, sans rapport spécial, sinon pour les cas graves : il nous suffit de « proposer » tel élève.

M. le Président. Comme il y a plusieurs répétiteurs dans la journée, où sont centralisées les punitions ?

M. Pruvost. Sur le cahier de rapports de l'étude ; je l'ai expliqué plus haut.

M. le Président. C'est le répétiteur général qui en est chargé ?

M. Pruvost. Oui. Il y a une colonne où l'on enregistre les notes, toutes les notes, bonnes ou mauvaises, données dans la journée.

M. le Président. Vous considérez ce système comme très défectueux au point de vue des élèves ?

M. Pruvost. Certainement, puisque ce relevé absorbe une très grande partie du temps de l'étude du soir.

M. Marc Sauzet. Quel est le nombre d'élèves maximum qu'un répétiteur général peut surveiller et faire travailler ? Vous parliez d'une moyenne de trente-cinq élèves par étude à l'heure actuelle.

M. Pruvost. Je crois que vingt-cinq élèves suffiraient, car les décrets de 1891 augmentaient le maximum d'élèves prévu en 1887. Nous avions remis à M. Clairin, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, une note en ce sens. Pour les petits élèves, c'est déjà beaucoup; vingt enfants, si on veut suivre de près leur travail, c'est un chiffre suffisant.

M. le Président. Considérez-vous que, pour les dortoirs, il y aurait intérêt à faire des chambres séparées ?

M. Pruvost. Pour le bon ordre et la moralité, surtout, indépendamment de la question d'allégement du service pour les répétiteurs : le « dortoir » étant le nœud de la question du répétitorat.

M. le Président. Pour tous les élèves, même les petits ?

M. Pruvost. Oui, monsieur le Président, au moins l'installation de cloisons partielles.

M. le Président. Vous croyez que ce serait facile à faire ?

M. Pruvost. Il y a une première dépense considérable ; mais les locaux ne manquent pas. A Montaigne, il y a quatre dortoirs inoccupés...

M. le Président. Dans ce système, des veilleurs circuleraient constamment ?

M. Pruvost. Il y aurait un service organisé par les répétiteurs responsables à tour de rôle.

M. le Président. Ils coucheraient dans une chambre séparée, et des veilleurs circuleraient dans les dortoirs ?

M. Pruvost. L'ex-association avait exprimé ce vœu déjà *en* 1890, que vous retrouverez dans notre *Bulletin des Vœux* de 1896. C'est ce qui se pratiquait à Sainte-Barbe, où les grands élèves ont des espèces de boxes ; ils y sont presque chez eux ; la surveillance est facile de la chambre installée à l'extrémité du dortoir.

M. le Président. Les élèves apprécient cette séparation ?

M. Pruvost. A Sainte-Barbe, ils en étaient très contents : pour ma part, je ne considère cela que comme une demi-réforme suffisante seulement pour les petits élèves.

M. le Président. Les élèves ne peuvent aller dans leur chambre que pour se coucher, ils ne peuvent y aller dans le jour ?

M. Pruvost. Evidemment non : ce serait à étudier, cependant, sous plus d'un rapport.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

M. Pruvost. J'ai résumé en quelques lignes, dont je vous demande la permission de vous donner lecture, les reproches que nous croyons pouvoir adresser aux décrets de 1891.

Voudriez-vous me permettre d'insister ensuite plus particulièrement sur la question, capitale pour nous, celle de l'*externement ?*

M. le Président. Vous avez toute liberté.

M. Pruvost. Voici la note que j'ai rédigée :

Les décrets de 1891 étaient viciés par des lacunes graves.

Ils oubliaient les répétiteurs délégués dans les fonctions de préparateurs de physique et de chimie...

Pour l'application de l'externement, on a négligé de procéder au préalable à certaines mutations d'emplois indispensables, et les intérêts des anciens suppléants ont été sacrifiés...

Les décrets contenaient surtout quelques mesures fort regrettables :

1° Ils excluaient du régime commun les répétiteurs de l'enseignement spécial, alors cependant en fonctions au même titre que leurs collègues ;

2° Ils maintenaient intégralement l'organisation des bourses, parallèlement à l'institution des lycées dits de facultés : d'où une augmentation rapide de la pléthore de licenciés dont on se plaignait déjà ;

3° Ils établissaient la cinquième classe dans le premier ordre des répétiteurs ;

4° Le refus du congé de vingt-quatre heures consécutives marquait même un réel recul sur la législation antérieure qui accordait deux demi-congés mensuels ;

5° Ils conservaient, en fait, aux boursiers et aux normaliens licenciés le pas sur les répétiteurs, pour les nominations au professorat ;

6° Ils instituaient le dédoublement dans les lycées de facultés, mais au détriment des autres établissements (malgré le vote, en 1888, de 100.000 francs pour la création de cent postes nouveaux) ;

7° Ils augmentaient les effectifs des études prévus en 1887 : ce qui rendait le contrôle et l'aide du répétiteur à peu près illusoires, et, d'autre part, empêchait tout « roulement » pour le service de dortoir ;

8° Ils rééditaient toutes les restrictions — les « autant que possible »..., etc. — de 1887, que l'ex-association avait tant critiqués ;

9° Au point de vue matériel ils ne firent rien, pour ainsi dire, en faveur des répétiteurs de collège pour lesquels l'ex-association demandait le « classement fictif », qui s'applique aux répétiteurs des lycées, *délégués* surveillants généraux ;

10° Ils décrétaient, d'une part, l'assimilation des répétiteurs « certifiés » à leurs collègues « licenciés » ; mais, d'autre part, ils excluaient désormais les « licenciés » des chaires des classes élémentaires ;

11° S'ils accordaient aux répétiteurs remplaçant un professeur une rétribution pour « simple surveillance » de huit à dix et de deux à quatre heures, ils réduisaient, par contre, de moitié, le tarif admis pour *classes faites*, si le maximum de service de répétiteur

(huit heures) n'était pas atteint dans la journée.

12° Ils n'accordaient pas aux répétiteurs le droit de représentation aux différents Conseils de l'enseignement;

13° Pour le traitement, l'article 2 du décret du 29 août dit, « avoir pris pour mesure et pour règle l'assimilation avec les professeurs de collège ».

Or, si pour la péréquation des traitements, pour le classement, etc., les répétiteurs ont *suivi* les professeurs de collège, ils ont dans leur premier ordre une cinquième classe que les professeurs ne connaissent pas. Par ce fait qu'ils ne touchent pas leur « traitement intégral », les répétiteurs, pour la retraite, voient leur pension de retraite diminuée de 666 fr. 66; et si, pendant les vacances, ils s'absentent, ils payent obligatoirement au lycée pour une nourriture qu'ils ne consomment pas...

14° Et même si les traitements des répétiteurs du premier ordre (licenciés et assimilés) se trouvaient notablement améliorés, ceux des bacheliers dans le second ordre restaient, à 200 francs près, stationnaires.

Le maximum prévu était 2.000 francs à Paris et 1.700 francs dans les départements. Or les règlements antérieurs les fixaient à 1.500 francs à Paris et à 1.200 francs dans les départements; mais après cinq ans de première classe, une indemnité de 300 francs pouvait s'y ajouter. Est-ce suffisant?

Reste à traiter la question capitale de l'*externement*, qui fut, dit l'article 20, l'un des principaux avantages concédés aux répétiteurs par le nouveau décret du 28 août.

L'indemnité totale de 1.000 francs est la même partout et pour toutes les catégories du personnel interne appelées à en bénéficier. Elle est si manifestement insuffisante que je ne m'y veux pas arrêter.

Si je suis « assimilé » à un professeur du collège de Saint-Pol-sur-Ternoise, est-il évident que je dépenserai plus pour ma nourriture et pour mon logement dans une grande ville de province et à Paris, que lui-même dans son chef-lieu d'arrondissement? Aussi l'association avait-elle demandé dans ses « vœux » qu'on tînt compte de l'importance des villes pour établir ces indemnités de logement et de nourriture.

On m'objectera l'*indemnité de résidence*. J'y viendrai tout à l'heure.

Le logement au lycée, pour lequel les répétiteurs non externés versent obligatoirement une somme de 500 francs par an, comprend *une* chambre (le plus souvent mansardée, dans les combles, sous les toits, ou d'une exiguïté ridicule, même dans les lycées neufs comme Montaigne), et, en outre, les « prestations » (24 kilos d'huile ou de bougie, 3 stères de bois pour le chauffage, ou bien, *ad valorem*, du coke ou de la houille; puis, le « service »; mais le domestique qui fait la chambre au compte de l'économe ou du principal » n'est tenu qu'à monter ce qu'il faut pour le chauffage et l'éclairage, et nullement à préparer, à nettoyer la lampe, à disposer le feu!...

Sait-on qu'il existe une circulaire du 30 janvier 1893 relative au logement des instituteurs adjoints, où il est dit que « la pièce unique *avec cabinet*, prévue par les règlements, suffisante pour une seule personne, ne le serait plus pour un ménage?... »

Mais ce logement gratuit, *avec cabinet*, vaut infiniment mieux que celui du lycée pour lequel on nous retient obligatoirement une somme annuelle de 500 francs.

Et si, en nous externant, on a prétendu nous faciliter la vie d'intérieur, en famille, comment peut-on estimer suffisante cette même somme de 500 francs pour le logement en ville, qu'on nous prend pour un logement d'une seule pièce, sans cabinet, dans le lycée?

D'où vient surtout que l'indemnité qui a été, de ce chef, accordée aux aumôniers (dont le traitement est de 3.000, 3,500, 4.000 fr.) a été portée à 800 francs en province, à 1.000 francs et même, paraît-il, à 1.200 francs à Paris?

La nourriture d'un répétiteur au lycée, s'il n'est pas externé complètement, lui coûte 500 francs. Elle est la même pour lui que pour les élèves. Malgré les déclarations de MM. Combes et Poincaré, on ne rembourse pas au répétiteur absent l'équivalent des deux mois d'août et de septembre (1).

(1) Une circulaire du 26 juin 1890 refuse aux « professeurs internes des écoles normales primaires » le logement et la nourriture pendant les vacances et l'indemnité représentative, parce que les fonctionnaires ne payent que 400 francs, qui représentent le prix de pension pour dix mois de l'année.

Mais les répétiteurs versent 500 francs; et plusieurs municipalités de petites villes ont donné le bon exemple sous ce rapport.

M. le Président. La situation des répétiteurs n'a-t-elle pas été améliorée depuis 1891 ?

M. Pruvost. Je me hâte de reconnaître qu'il y a eu quelques réformes partielles et des améliorations de détail.

En 1893, M. Poincaré accorde aux répétiteurs, externés pour le logement, le droit de recevoir chez eux, en cas de maladie, la nourriture du lycée, ou une indemnité équivalente. (*Vœu de l'Association.*)

En 1895, l'Administration règle l'attribution des postes dits de faveur : études d'externes surveillés et de demi-pensionaires. (*Vœu de l'Association.*)

C'est alors que, s'inspirant des travaux de leurs devanciers, les membres du « Bureau-Syndicat », comme on l'a appelé, de 1896 à 1897, rédigèrent leur *Cahier de vœux.*

M. Rambaud, Ministre de l'Instruction publique, ne put pas ne pas leur accorder satisfaction sur les points suivants :

1° Le service des vacances fut, en fait, presque entièrement supprimé.

2° Des adoucissements notables ont été apportés dans la surveillance des services accessoires (instruction religieuse, dessin, gymnastique).

3° Le « séjour gratuit dans les divers lycées de Facultés, pendant la durée des examens » est chose acquise, pour les répétiteurs des lycées candidats aux divers examens.

Il y a lieu d'espérer qu'on étendra ce bienfait aux répétiteurs de collège qui y ont les mêmes droits et des titres plus pressants encore.

4° Le choix des services à l'ancienneté, parmi les postes vacants, à chaque rentrée scolaire, se pratique couramment partout aujourd'hui.

5° Une classe nouvelle dans chaque ordre a été créée pour les répétiteurs, comme elle l'avait été pour les professeurs de collège.

6° « L'attribution à tous les maîtres mariés et à tous les maîtres parvenus à la maturité de l'âge, du crédit nécessaire pour l'externement, quand ils n'ont pas de service de nuit », est en voie d'exécution.

Mais M. Rambaud a supprimé l'*indemnité de résidence.* Elle était de 300 francs pour les répétiteurs des lycées de la Seine et de Seine-et-Oise : véritable « classe personnelle » qui s'ajoutait à leur traitement normal avec le caractère transitoire voulu, et « qu'ils pouvaient perdre, sur leur demande ou par mesure administrative », en changeant de poste.

Les décrets de 1887 et de 1891 avaient maintenu cette « indemnité ». La différence des traitements des fonctionnaires des lycées de la Seine et de Seine-et-Oise, comparés à ceux de leurs collègues des départements est de :

48 0/0 pour les proviseurs, censeurs et économes ;

33 0/0 pour les surveillants généraux non licenciés ;

21 0/0 pour les surveillants généraux licenciés (1) et les « préparateurs » ;

Elle est de 11 0/0 seulement pour les répétiteurs !

C'était trop encore apparemment, puisque, par voie de circulaire, M. Rambaud la leur a supprimée.

Or, la ville de Paris fait aux répétiteurs de son collège Rollin une indemnité complémentaire de 500 francs ; les villes de Lyon et Marseille une autre de 100 francs !

Le décret du 3 août 1890 visant le personnel des écoles primaires supérieures de la ville de Paris, accorde à leurs répétiteurs une indemnité de 1.500 francs, « qui leur tient lieu de toute indemnité de résidence ou de logement ». Le cas des surveillants généraux y est également prévu, avec une indemnité de 1.000 ou 2.000 francs, selon le chiffre de la population scolaire.

La loi du 25 juillet 1893 fixe, dans son article 12, l'indemnité de résidence aux instituteurs titulaires, ainsi qu'il suit : 100 francs dans les villes de 1.000 à 3.000 habitants, en augmentant cette indemnité jusqu'à 700 fr. pour les villes de 60.000 à 100.000 habitants ; à 800 francs pour les villes de 100.000 habitants et au-dessus ; et à 2.000 francs dans la ville de Paris.

Me pardonnera-t-on de citer encore cette circulaire de Jules Ferry du 14 septembre 1883, relative au traitement des fonctionnaires des lycées et collèges de jeunes filles ?

Elle assure les mêmes avantages à toutes celles qui sont pourvues du même grade ; mais elle ajoute :

(1) Nous remarquerons que la licence fait tort, sous ce rapport, aux surveillants généraux du 1er ordre.

« Toutefois, il a été nécessaire de créer une catégorie spéciale pour les lycées qui seront fondés à Paris.

« La différence de 500 francs en plus pour chaque traitement est justifiée par la cherté des vivres et des loyers dans cette ville »!

Vous en conviendrez, messieurs, si depuis 1882, la situation des répétiteurs s'est sensiblement améliorée, nous sommes loin cependant d'avoir obtenu satisfaction complète...

Je vous remercie d'avoir bien voulu m'accorder toute votre attention.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser?...

Monsieur Pruvost, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Béjambes, vous êtes répétiteur général au lycée Voltaire. Depuis combien de temps êtes-vous répétiteur?

M. Béjambes. Depuis quatorze ans et demi; je commence ma quinzième année.

M. le Président. Quels sont vos grades?

M. Béjambes. J'ai le baccalauréat ès lettres et le certificat d'enseignement spécial, qu'on a supprimé en même temps que l'agrégation. J'avais d'abord préparé ma licence d'histoire; je me suis dirigé du côté de l'enseignement spécial, j'ai préparé l'agrégation, elle a été supprimée sur ces entrefaites. Mes études se sont arrêtées là.

M. le Président. Vous avez renoncé à conquérir d'autres grades?

M. Béjambes. Mon âge était un peu avancé. Et puis il aurait fallu être dans un lycée de Faculté.

M. le Président. A Paris?

M. Béjambes. Il n'y a guère que trois ou quatre lycées de Faculté. Du lycée Voltaire, il n'est pas possible d'aller suivre un cours à la Sorbonne. Nous avons au maximum deux heures de liberté consécutives, nous aurions à peine le temps de faire le trajet.

M. le Président. Le décret n'accorde-t-il pas trois heures consécutives?

M. Béjambes. Je ne sais pas s'il y a un lycée où on les donne; sauf les lycées de Faculté où les divisionnaires sont libres pendant toute la journée, — ils n'y restent que deux ans et doivent s'en aller ensuite, — il n'y a pas un lycée où l'on ait, excepté pendant les premiers mois qui ont suivi la promulgation du décret, accordé les trois heures consécutives de liberté. Pour ma part, je n'en connais pas.

M. le Président. C'est ce décret qu'on invoque pour expliquer que les répétiteurs se succèdent dans les études au détriment des élèves.

M. Béjambes. Il y a certaines libertés; mais cela ne donne jamais trois heures consécutives. C'est dans les lycées de Faculté, où la situation est particulière, que les répétiteurs se succèdent le plus.

M. le Président. Vous avez été président de l'Association des répétiteurs?

M. Béjambes. Et je suis président de la nouvelle association qui s'est constituée sous le nom de Société régionale d'études pédagogiques et qui a été autorisée.

M. le Président. Autrefois, l'association s'étendait à toute la France, et s'occupait non seulement de pédagogie, mais des intérêts professionnels. Le Ministre l'a autorisée à condition qu'elle ne s'occupe que d'études pédagogiques. Vous allez donc vous occuper des moyens d'associer les répétiteurs à l'enseignement?

M. Béjambes. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Quelles sont vos vues?

M. Béjambes. Je crois qu'on pourrait associer plus étroitement les répétiteurs à l'enseignement. Il faudrait tenir compte, quand on les nomme dans une étude, de leur préparation littéraire ou scientifique, et non pas seulement de leur valeur disciplinaire. Si les élèves d'une étude sont réputés mauvais, on prend le répétiteur le plus disciplinaire; on mettra un bachelier ès lettres dans une étude de mathématiqnes spéciales. Il faut qu'on mette les répétiteurs dans des études où ils aient des élèves appropriés à leurs aptitudes.

D'un autre côté, il ne faudrait pas mettre dans les études, des élèves d'un trop grand nombre de classes. Pour ma part, au lycée Voltaire, j'ai des élèves qui appartiennent à quatre classes différentes; il est impossible de suivre le travail d'élèves appartenant à la troisième classique, à la troisième moderne, à la quatrième classique et à la quatrième moderne.

M. le Président. Cela tient à ce que les classes n'ont pas assez d'élèves?

M. Béjambes. Oui, et aussi à ce que, lorsqu'on se préoccupe du nombre de répétiteurs à attribuer à chaque lycée, on prend le nombre des internes qu'on divise par trente-cinq, sans s'inquiéter des nécessités du service, sans s'inquiéter de réunir ensemble des élèves de sixième moderne, par exemple, et des élèves de septième; or, les premiers ont des classes de deux heures et les autres des classes d'une heure et demie; il faut donc les séparer pour le service; de sorte qu'on met d'un côté trente-cinq à quarante élèves, sauf à n'en mettre que vingt-cinq de l'autre côté.

M. le Président. Le remède serait l'augmentation du nombre des répétiteurs?

M. Béjambes. Oui, monsieur le Président; il faudrait en même temps tenir compte de leurs grades.

J'ai fait une expérience au lycée Voltaire avec un de mes collègues, mais je n'ai guère été encouragé. Mon collègue était bi-licencié ès sciences; au lieu de rester chacun dans notre étude, nous avions résolu d'aller indifféremment dans la première ou la seconde étude. Quand mes élèves faisaient des devoirs de sciences, il venait s'occuper de leur travail, et inversement. L'expérience a duré un an et a produit de bons résultats : les bons élèves travaillaient seuls, on pouvait s'occuper des élèves mauvais ou médiocres. Le proviseur ne nous a jamais parlé de ce que nous avions fait; nous n'avons pas cru devoir recommencer l'année suivante. L'expérience a été également faite au lycée Condorcet, on l'a arrêtée l'année suivante. Je crois qu'il y aurait là un moyen d'associer les répétiteurs à l'enseignement. L'expérience a été tentée officieusement, on pourrait la tenter officiellement.

M. le Président Vous avez de bons rapports avec les professeurs au lycée Voltaire?

M. Béjambes. Les relations personnelles sont excellentes. Il y a des exceptions; certains professeurs et certains répétiteurs se lient moins facilement.

Quant aux relations officielles, aux assemblées de professeurs et de répétiteurs, elles sont loin de donner ce qu'elles devraient donner. Ces assemblées ont lieu tous les trois mois et durent une demi-heure, pendant laquelle on s'occupe de six ou sept classes différentes. On s'y occupe du tableau d'honneur, on parle des élèves qui méritent d'y être inscrits; on propose des élèves pour des félicitations ou des blâmes du conseil de discipline; puis on s'en va. Il est rare qu'on discute une question générale; depuis huit ans que je suis au lycée Voltaire, j'ai vu discuter une question, celle du prix de travail, qui nous avait été soumise par le recteur. Dans ces assemblées, on s'occupe des très bons élèves et des très mauvais, mais je n'ai jamais entendu parler de ceux qui ne sont ni très bons ni très mauvais, c'est-à-dire de la majorité des élèves.

Il en est de même au conseil de discipline qui se réunit tous les trois mois. Le proviseur fait connaître la situation morale, elle est toujours bonne, le lycée marche toujours très bien. Puis on décerne des félicitations ou des blâmes d'après les propositions de l'assemblée des professeurs. C'est tout ce qu'on fait.

M. Pruvost. Il y a des exceptions. Au lycée Montaigne, le proviseur comprend autrement son rôle.

M. Béjambes. Je parle de ce qui se fait à Voltaire et dans certains lycées. J'ajoute qu'il y a des établissements où l'on a créé deux tableaux d'honneur : un pour la classe, l'autre pour l'étude. Les élèves se moquent du tableau d'honneur des études; il y a une vieille tradition qui veut qu'on s'amuse impunément avec le répétiteur, tandis qu'il faut être sage avec le professeur. Les familles attachent une importance très faible aux notes que nous donnons.

On nous demande des notes trimestrielles comme aux professeurs, nous donnons des notes de conduite, nous pouvons parler du caractère, du tempérament de l'enfant. Jamais nos notes ne sont communiquées aux parents, on communique celles des professeurs. Nous le savons parce qu'on nous fait recopier les bulletins trimestriels pendant les études, il n'y a pas trace des notes des répétiteurs; du reste, ce sont des imprimés, et il n'y a pas de place pour ces notes. Cependant, d'après le décret du 5 juillet 1890, « les notes des bulletins trimestriels ne doivent être arrêtées qu'après une réunion dans laquelle tous les maîtres qui ont affaire aux mêmes élèves auront échangé leurs impressions ». Ces réunions ont eu lieu au lycée Voltaire, deux ou trois fois après la promulgation du décret. Le décret dit que « ces notes exprimeront l'opinion propre de chaque maître, de façon à renseigner exac-

tement les familles ; elles seront accompagnées d'une note générale, rédigée par le proviseur ». Il y a un point que les notes trimestrielles négligent presque toujours : le proviseur ne parle jamais du caractère de l'élève, excepté si c'est un enfant mal doué, auquel cas, pour ne pas dire qu'il n'est pas trop fort, on dit qu'il a un caractère excellent. Le répétiteur, qui a l'élève toute la journée, qui pourrait donner des renseignements plus sérieux peut-être sur le tempérament et le caractère de l'enfant, donne des notes qui ne sont jamais transmises aux familles. Les élèves le savent, si bien que, sauf dans certains cas où le répétiteur a une certaine autorité morale, il n'a pas l'autorité suffisante.

M. le Président. L'autorité morale est-elle plus grande qu'avant le décret ?

M. Béjambes. Je le crois, parce que le répétiteur a changé, qu'il a conquis des grades qu'il n'avait pas, parce que, quoi qu'on en dise, il s'occupe du travail des élèves en étude dans la plupart des cas, qu'il voit ce que font les enfants. C'est de là que vient son autorité morale, car on lui a enlevé complètement le droit de punir.

M. le Président. On ne vous l'a pas rendu en fait, comme à Montaigne ?

M. Béjambes. Nous ne l'avons pas, en ce sens qu'il nous faut faire un rapport, à la suite duquel l'élève est presque toujours puni ; nous ne pouvons pas dire à l'élève : Vous serez en retenue. Le professeur a ce droit, et nous qui sommes quelquefois 18 à 20 heures sur 24 avec les élèves, nous ne l'avons pas.

M. le Président. Vous avez été dans d'autres lycées qu'au lycée Voltaire ?

M. Béjambes. J'ai été au collège de Vitry-le-François et au lycée de Vanves.

M. le Président. Les répétiteurs de collèges y font un stage avant d'arriver dans les lycées ?

M. Béjambes. Un stage qui se prolonge de plus en plus. Les répétiteurs de lycées ne devenant pas professeurs, les répétiteurs de collèges n'ont pas d'avancement.

M. le Président. Beaucoup de répétiteurs donnent leur démission. On dit qu'il y a un mouvement considérable dans ce personnel tous les ans à la rentrée ?

M. Béjambes. Il y a eu quelques démissions. Je ne suis pas renseigné à cet égard. Je sais que, lorsque les répétiteurs ont vu qu'ils devraient faire un an de service militaire, dès lors qu'ils ne devaient plus avoir que très peu le bénéfice de l'engagement décennal, ils ont préféré faire leurs trois ans, mais je ne sais dans quelle proportion les démissions se sont produites.

Je voudrais bien qu'on étudiât la question de savoir si le répétitorat doit être une situation transitoire ou doit devenir une situation définitive.

M. le Président. Quel est votre avis à cet égard ?

M. Béjambes. Le répétitorat devient forcément une situation définitive pour la plupart d'entre nous. On a cité le cas d'un de nos collègues qui s'est retiré avec 1.200 francs de retraite, c'est trois de nos collègues qu'on aurait dû dire. Il faudrait modifier la situation et la rendre acceptable. Si on veut ne faire du répétitorat qu'une situation transitoire, il faut ouvrir de nouveaux débouchés, et je n'en vois guère le moyen. On a parlé de faire entrer les répétiteurs dans l'administration, mais les postes qu'ils obtiendront auraient été occupés par les professeurs ; ceux-ci ne devenant plus censeurs, resteront professeurs, le débouché s'ouvrira d'un côté et se fermera de l'autre. Si on veut en faire une situation définitive, ce ne sera pas un mal, ce sera un bien pour l'Université, car le répétiteur s'occupera davantage du travail des élèves, mais il faut modifier la situation.

M. le Président. Croyez-vous qu'après vingt ans de services, on ait toute l'ardeur qu'il faut pour s'occuper de la surveillance ? N'y a-t-il pas une certaine lassitude ?

M. Béjambes. La lassitude peut se produire dans n'importe quelle fonction.

M. le Président. Celle-ci n'entretient pas l'activité comme la fonction de professeur ; il serait bien désirable que le répétiteur pût sortir du répétitorat.

M. Béjambes. Sans doute, mais je n'en vois guère la possibilité pour la majorité des répétiteurs.

M. Jacques Piou. Est-ce qu'au lycée Voltaire, le même élève a plusieurs répétiteurs ?

M. Béjambes. C'est un lycée d'externes ; il y a un répétiteur attaché à chaque étude ; il n'y a que des demi-pensionnaires, des externes surveillés et des externes libres.

M. Jacques Piou. Les demi-pension-

naires arrivent à 7 heures du matin et s'en vont à 8 heures du soir.

M. Béjambes. Ils arrivent à 8 heures et s'en vont à six heures et demie.

M. Marc Sauzet. Vous avez été au lycée de Vanves, qui est à la campagne. Avez-vous remarqué quelque différence, au point de vue du régime des élèves avec les autres lycées ?

M. Béjambes. Le régime est absolument le même. Le lever et le coucher sont à la même heure. La seule différence, c'est que l'été le matin les élèves passaient une demi-heure dans le parc, en promenade, sous la surveillance des répétiteurs au lieu d'aller en études directement. Je ne sais pas s'il en est toujours de même.

M. le Président. Ils n'allaient pas en rang, j'espère ?

M. Béjambes. En rang, dans les allées du parc.

M. le Président. La loi du silence n'était pas imposée, au moins?

M. Béjambes. Non ! mais les élèves marchaient en rang.

M. Marc Sauzet. C'est le seul profit qu'on retirait du séjour à la campagne ?

M. Béjambes. Jamais je n'ai vu les élèves aller jouer dans le parc. Il y avait des cours qui donnaient sur le parc, mais il était bien interdit aux élèves de dépasser la limite de la cour.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Nous vous remercions, Monsieur Béjambes, de votre déposition.

Dépositions de MM. PÉQUIGNAT, *Répétiteur divisionnaire au lycée Henri IV;* PIGEAUD, *Répétiteur général au lycée Montaigne;* MICOULEAU, *Répétiteur général au lycée Carnot;* BROCARD, *Répétiteur général au lycée Condorcet.*

M. le Président. Monsieur Péquignat, vous êtes répétiteur divisionnaire au lycée Henri IV. Depuis combien de temps êtes-vous répétiteur?

M. Péquignat. Depuis huit ans.

M. le Président. Quels grades avez-vous?

M. Péquignat. Je suis licencié de philosophie et je prépare l'agrégation.

M. le Président. Combien de temps devez-vous rester répétiteur divisionnaire avant de passer répétiteur général ?

M. Péquignat. C'est indéterminé. Il faudra que j'attende au moins d'avoir trente-cinq ans, j'en ai actuellement trente.

M. le Président. Quelles sont vos perspectives en dehors de celle-là ?

M. Péquignat. Il me faudrait quitter le répétitorat.

On m'a proposé une chaire de philosophie et d'histoire. Comme je ne sais pas assez d'histoire pour l'enseigner, j'ai dû refuser.

M. le Président. Vous faites le service du dortoir?

M. Péquignat. Je suis divisionnaire sans dortoir. Cependant je ne suis pas externé.

M. le Président. Vous êtes divisionnaire sans dortoir! Cela devient très compliqué.

M. Péquignat. Ce que mes collègues et moi vous ont dit paraît contradictoire faute d'explications suffisantes. L'emploi privilégié de répétiteur divisionnaire sans dortoir se rencontre dans les lycées où les études sont en plus grand nombre que les dortoirs. Le nombre en varie de lycée à lycée; ces emplois ne sont d'ailleurs pas réguliers.

M. le Président. Il y a des décrets?

M. Péquignat. Mais ils ne sont pas toujours observés.

M. le Président. Les règlements sont-ils faits par les proviseurs, en réalité?

M. Péquignat. Ils ne sont pas faits par eux, mais trop souvent ils les tournent au profit de répétiteurs anciens dans la maison, ce qui est regrettable.

M. le Président. Il y a des répétiteurs généraux à Henri IV?

M. Péquignat. Il y a des répétiteurs généraux, des répétiteurs divisionnaires avec dortoir et des répétiteurs divisionnaires sans dortoir.

M. le Président. Mais vous êtes interne?

M. Péquignat. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous allez au réfectoire?

M. Péquignat. Non ! ce sont les surveillants généraux qui surveillent d'ordinaire les réfectoires. Au lycée de Caen, les réfectoires étaient surveillés par deux répétiteurs en même temps que par le surveillant général, à cause de la grandeur des salles.

M. le Président. Les répétiteurs mangent à part?

M. Péquignat. Presque partout, sauf dans les collèges où il n'est pas toujours possible, paraît-il, de leur trouver un local particulier.

M. le Président. Celui qui surveille le réfectoire ne mange pas avec les élèves?

M. Péquignat. Non, il ne le pourrait pas. Il a assez à faire de veiller à l'ordre.

M. le Président. Il se promène dans le réfectoire.

Nulle part on n'a l'habitude de manger avec les élèves?

M. Péquignat. Nulle part, sauf dans les collèges où il n'y a pas de salle spéciale pour les répétiteurs, et alors les répétiteurs sont groupés à une table particulière.

M le Président. Ce sont les répétiteurs qui l'ont demandé?

M. Péquignat. Ils l'ont demandé. C'est une bonne chose pour eux, et aussi pour les élèves qui étaient gênés. Lorsque j'étais élève, le répétiteur était au bout de notre table; il gênait naturellement nos conversations.

M. le Président. Qu'avez-vous à ajouter à ce qui nous a été dit?

M. Péquignat. Je puis vous parler du régime de l'internat, au point de vue matériel, intellectuel et moral.

Au point de vue matériel, c'est un régime absurde à première vue. Si nous faisons le compte des moments que l'élève passe debout en plein air, nous arrivons à deux heures et demie au total. Le lever est à six heures, en général. De six heures et demie à sept heures et demie, étude, puis déjeuner et *un quart d'heure* de récréation ; classe de huit à dix heures, récréation d'*une demi-heure*, étude ensuite jusqu'à midi ; récréation de *midi et demi à une heure et demie*, étude et classe; récréation de *quatre heures et demie à cinq heures un quart;* au total : deux heures et demie à deux heures trois quarts, pendant lesquelles l'enfant ne joue même pas toujours. Nos cours ne le lui permettent pas. Une partie seulement de nos élèves joue; la plupart se promènent autour du préau, cela ne constitue pas un exercice assez violent. Il semble que, pour des êtres qui se développent, il y a là une situation dangereuse, anormale : être deux heures et demie à l'air libre, sur vingt-quatre, c'est trop peu.

Nos promenades du jeudi et du dimanche sont sans intérêt et sans utilité. L'élève s'y traîne dans les rues ou sur les routes. Il en revient fatigué, sans profit pour son développement physique.

M. le Président. Ne mène-t-on pas les élèves avec un but déterminé, dans un musée, par exemple?

M. Péquignat. Jamais. On le fait peut-être dans les écoles primaires supérieures. Chez nous, rien de pareil ; à Paris, nous menons les élèves le long des trottoirs dans les quartiers les plus laids.

Nos salles d'étude, au point de vue hygiénique, laissent fort à désirer; l'éclairage se fait au gaz; il en résulte une atmosphère privée d'oxygène dans laquelle nous souffrons réellement. Les tables sont très mal faites; elles obligent l'élève à se tenir dans une attitude préjudiciable à sa respiration.

Quant aux dortoirs, ils ne sont assez grands que dans certains lycées. J'ai passé à Caen, ils y sont magnifiques, à Henri IV également ; mais à Versailles, où je suis resté deux ans, ils ne sont pas d'une grandeur suffisante. L'air en est le matin, au lever, absolument infect.

M. le Président. Vous seriez d'avis de diviser les dortoirs?

M. Péquignat. Absolument, avec le système des ponts de surveillance ; cela aurait bien des avantages.

J'en viens à la nourriture. Elle est, en général, franchement mauvaise, parce que mal préparée. Au déjeuner du matin, on nous donne du chocolat ou du café par trop léger, avec des matières premières qui ne sont pas très bonnes; cela ne soutient pas.

En somme, je serais d'avis d'augmenter le temps des récréations, de diminuer le temps des classes, en laissant le même temps d'études, s'il était possible. Les élèves se plaignent de ne pas avoir assez de temps pour travailler en dehors des classes. Il serait bon aussi de rem-

placer les récréations qui se passent en conversations dommageables à la moralité de l'élève par des exercices de gymnastique rationnelle, de boxe, de chausson, d'escrime, de bâton et de canne. Cela obligerait à multiplier le nombre des professeurs de gymnastique. Ces mêmes professeurs surveilleraient et organiseraient les jeux, faisant avec compétence ce que nos diplômes ne nous ont pas appris à faire.

Nos élèves seraient forcés, ainsi, d'occuper utilement leurs heures de récréation, qui sont les plus tristes et les plus dangereuses pour eux, actuellement.

M. le Président. On ne peut pas obtenir d'eux qu'ils jouent?

M. Péquignat. C'est très difficile; nous n'avons pas le droit de les y obliger.

M. le Président. Vous ne pouvez pas jouer avec eux?

M. Péquignat. C'est impossible: les proviseurs nous le défendent absolument. D'ailleurs, si les maîtres s'y prêtaient, les élèves ne l'accepteraient pas. Ils n'y sont pas habitués. Comme nous y serions fort maladroits en général, nous serions ridicules et notre autorité en souffrirait.

M. le Président. Les jeunes mêmes ne jouent pas?

M. Péquignat. Si, presque toujours. J'ai pu jouer avec les enfants, bien que ce fût assez difficile. Ils abusent généralement de la familiarité qu'implique le jeu.

M. le Président. Votre autorité en souffrait-elle beaucoup?

M. Péquignat. Dans une certaine mesure.

Et si cela vous semble peu vraisemblable, c'est qu'il faut vivre avec les enfants dans les conditions où nous vivons avec eux pour s'en apercevoir. Sur ce point, vous pouvez en croire notre expérience.

Au point de vue intellectuel, la situation de l'élève au lycée n'est pas meilleure qu'au point de vue physique. Il n'est réellement pas assez conduit et dirigé. Nous ne pouvons, tant il est difficile de concilier les deux intérêts de la discipline et des études, nous occuper assez en étude du travail des élèves, et, si nous nous en occupons, c'est toujours au détriment de la discipline. J'ai toujours été disciplinaire; eh bien, chaque fois que je me suis occupé du travail des élèves, j'ai remarqué qu'il est plus difficile d'assurer l'ordre et le silence nécessaires.

M. le Président. Le silence absolu serait troublé par une conversation à voix basse entre le répétiteur et l'élève?

M. Péquignat. Les élèves en profiteraient.

M. Henri Blanc. Ils en profiteraient, pour quoi faire?

M. Péquignat. Pour se distraire; causer et rire au lieu de travailler; les devoirs seraient mauvais.

M. le Président. Sont-ils bons?

M. Péquignat. Ils ne sont pas bons en général, même dans les études bien tenues. Nos élèves ne savent pas travailler, ils ne savent pas répartir leurs travaux entre leurs heures d'étude.

M. le Président. Ce qu'on obtient par cette discipline tout extérieure n'est donc pas excellent?

Ne vaudrait-il pas mieux sacrifier un peu de cet ordre apparent et matériel?

M. Péquignat. On avait essayé d'un système qui consistait à faire surveiller l'étude par un répétiteur en même temps qu'un autre guidait les élèves, s'occupait de chacun d'eux spécialement et successivement. Les résultats pratiques ont été mauvais; le répétiteur, en s'occupant des élèves, provoquait, paraît-il, du désordre; on a dû abandonner cet essai.

M. le Président. Vous considérez comme difficile, sinon impossible, qu'un répétiteur connaissant bien ses fonctions puisse donner des conseils et en même temps empêcher le désordre parmi trente jeunes gens?

M. Péquignat. C'est très difficile.

D'ailleurs, il est pénible de donner des conseils à voix basse ou mi-haute; c'est très fatigant pour la gorge, il vaudrait mieux parler tout haut.

Au Prytanée militaire, on nous défendait de nous occuper des élèves, surtout des grands.

J'ai été cependant conduit, sur des demandes d'élèves, à leur donner des conseils. Je m'en suis si bien trouvé, au point de vue de l'autorité, que j'ai demandé la permission de continuer; j'étais occupé pendant toute la durée de l'étude avec les élèves.

M. le Président. Naturellement.

M. Péquignat. C'était possible au Prytanée militaire, où la discipline est très forte.

Mais avec notre discipline paterne plutôt que paternelle, nous ne pouvons plus quitter les élèves des yeux, sans quoi ils s'amusent aussitôt.

M. le Président. Il en est ainsi, même pour les grands, qui ont la sanction prochaine de l'examen. Ne croyez-vous pas qu'on puisse obtenir de bons résultats en s'adressant à leur raison?

M. Péquignat. Je suis persuadé du contraire. Il faut vivre avec nos élèves pour se douter de cette difficulté; nous ne pouvons pas attendre un résultat en nous adressant à la raison de nos élèves.

M. le Président. Vous êtes pour la manière forte?

M. Péquignat. Oui, j'aime assez de la fermeté dans la discipline. Je crois que c'est nécessaire. On n'est l'ami de l'élève d'une façon utile pour lui que si l'on est son maître incontesté.

Je reviens à la question de la direction du travail.

Actuellement, l'enfant est désorienté dans ses études, il ne sait comment arranger son travail, où placer la préparation ou l'exécution de ses devoirs, comment apprendre ses leçons, il vit dans un perpétuel désarroi, même jusqu'en rhétorique.

Pour remédier à ce grave inconvénient, il faudrait que le temps des études fût réglé comme celui des classes, — cela permettrait d'ailleurs au professeur de les surveiller. L'initiative des élèves ne serait pas en jeu; mais je ne crois pas qu'il soit bon de laisser l'initiative à un enfant qui n'a pas une raison assez forte pour bien user de sa liberté. J'ai remarqué que les élèves souffraient beaucoup de ce manque de méthode, de ce désarroi de la volonté et de l'intelligence.

Beaucoup d'élèves, par exemple, passent un temps exagéré à leurs devoirs. Comme les devoirs ne sont que la mise en valeur de ce qu'on sait, et que ce qui est important c'est d'apprendre, on ne devrait pas les laisser donner trop de temps aux devoirs; il faudrait placer les devoirs à des moments fixes et en faire surveiller l'exécution. Quand un élève passe douze ou treize heures, par exemple, à un devoir français, il néglige les autres matières d'enseignement, les mathématiques ou les langues vivantes, de sorte que certains élèves ont, à la fin de leurs études, des *trous* dans leur instruction.

Au point de vue moral, il n'y a pas d'éducation, de direction. Nous n'avons pas, dans l'Université, de doctrine morale comme nous n'avons pas de doctrine disciplinaire. Nous n'enseignons rien de précis sur ce point important. Les maisons religieuses ont sur nous l'avantage d'enseigner au moins la morale d'une religion; nous, nous n'enseignons même pas la morale de la solidarité, qu'on enseigne dans les écoles primaires. Nos élèves n'ont part aux théories morales qu'en philosophie; à ce moment ils sont déjà formés, il est trop tard. Il faudrait, je crois, introduire dans nos classes un enseignement complet de la morale de la solidarité à laquelle tout le monde peut se rallier, et même commencer dès la seconde l'étude des sciences psychologiques.

M. le Président. Vous demandez l'enseignement de la morale dans toutes les classes?

M. Péquignat. Même dans les petites. On commencerait par de simples lectures commentées, on continuerait par un enseignement théorique qui se rattacherait aux études philosophiques.

Je me rallierais à un projet qui consisterait à commencer les études philosophiques plus tôt, dès la seconde ou dès la rhétorique.

J'arrive à la situation des répétiteurs.

Elle est très inégale. Pour les uns, les répétiteurs de collèges et les divisionnaires de la plupart des lycées, elle est misérable, le mot n'est pas trop fort; pour les répétiteurs généraux, elle est supportable.

Les répétiteurs divisionnaires font le dortoir, c'est la grande misère de leur métier. De plus, ils sont contraints à l'internat; ils mangent la même nourriture que les élèves, et elle ne va guère à leurs estomacs fatigués. Il serait bon qu'à un certain âge on pût avoir un autre régime alimentaire que le régime de nos lycées.

Dans les collèges, les répétiteurs n'ont pas une chambre particulière où ils puissent se retirer, ils n'ont qu'une chambre commune; c'est tout ce qu'il y a de plus misérable, on n'y peut ni travailler ni se reposer. Même dans les lycées, le logement est extrêmement défectueux. A Caen, j'étais logé dans une soupente, en face des domestiques, dans une chambre semblable à la leur, impossible à chauffer l'hi-

ver, trop chaude l'été; il était absolument impossible d'y rien faire.

Les divisionnaires, au dortoir, sauf exceptions très rares, sont placés sur une petite estrade très étroite qui supporte une installation odieusement sommaire. Une table et une table de nuit sales, un lit qui est le même que celui des élèves, et dans lequel on est atrocement couché.

M. le Président. On vous laisse le plus longtemps possible l'illusion de la jeunesse (*Sourires*).

M. Péquignat. Cette illusion se perd bien vite.

Au lycée de Rouen, il y a quatre ou cinq ans, le lit du répétiteur au dortoir n'était même pas entouré de rideaux. Cela a de gros inconvénients.

Le fait de vivre de la vie physique avec les élèves nous retire beaucoup d'autorité. Autant il faudrait mêler de plus en plus la vie intellectuelle et morale du maître à celle de l'élève, autant il faudrait séparer la vie physique de l'un et de l'autre.

M. le Président. Il faudrait donner une chambre au maître répétiteur?

M. Péquignat. Ce serait très simple : une cloison en planches remplacerait ces rideaux sur lesquels nous faisons, en nous couchant, de ridicules ombres chinoises. On ne devrait même pas nous faire coucher au dortoir, tant la surveillance de nuit par nous est illusoire.

M. le Président. Vous êtes d'avis de séparer les élèves dans les dortoirs?

M. Péquignat. Absolument. Cela aurait le gros avantage de supprimer la surveillance du dortoir par le répétiteur, surveillance qui, je le répète, n'existe pas réellement. L'année dernière, je fus obligé de coucher au dortoir en même temps qu'un de mes collègues dont le sommeil était si profond qu'il n'entendait pas le bruit que faisaient les élèves et qu'entendait du dehors le veilleur de service. Il est ridiculement contradictoire de nous faire coucher au milieu des élèves avec la mission de les surveiller en dormant. Les désordres les plus graves vraiment, ceux qui sont d'ordre moral, nous ne pouvons pas les prévenir. Ceux qui sont bruyants ne sont guère dangereux.

M. Jacques Piou. Combien y a-t-il d'élèves en moyenne dans un dortoir?

M. Péquignat. C'est très variable. Il y en a de vingt à quarante, j'en ai eu en moyenne trente à trente-deux.

La situation morale des répétiteurs n'est guère plus brillante. En général et sauf exceptions rares, les grands élèves, ceux qui se préparent à Saint-Cyr, à l'École polytechnique, ne respectent pas le répétiteur.

M. le Président. Pourquoi?

M. Péquignat. C'est une mode chez eux, une vieille habitude. Un élève du cours de Saint-Cyr fera semblant de ne pas nous voir dans la rue, et à moins de nous connaître personnellement, il ne nous saluera pas. Nos chefs, d'ailleurs, ne sont pas assez intransigeants sur les égards qu'on nous doit. Le personnel des répétiteurs s'est pourtant beaucoup amélioré, il est, dans son ensemble, absolument digne d'égards et notre autorité dépend beaucoup du respect qu'on nous témoigne.

Il faut avouer cependant que tous les répétiteurs ne sont pas irréprochables. Pas plus qu'aux professeurs, il ne peut leur être permis d'être impunément intempérants. On ne fait pas une sélection assez sévère à l'entrée de la profession, et c'est grand dommage.

M. le Président. Vous venez de dire que le personnel est excellent dans son ensemble : on a la main heureuse alors?

M. Péquignat. En effet. Mais, bien que le personnel des répétiteurs soit, en général, digne d'égards, il y en a parmi nous qui sont loin d'être parfaits et qu'il faudrait éliminer franchement dès l'entrée dans la carrière ou même après dans le cas d'indignité. La présence de ces collègues parmi nous nous nuit vis-à-vis des élèves.

M. le Président. Ce sont des cas exceptionnels.

M. Péquignat. Il y en a trop encore.

M. le Président. Vous trouvez qu'on n'a pas la main assez énergique?

M. Péquignat. On ne leur inflige même pas de blâme, d'avertissement.

D'ailleurs, on a l'habitude, dans l'Université, de ne pas nous dire ce qu'on pense de nous.

M. le Président. On ne vous dit même pas si l'on est content de vous?

M. Péquignat. Presque jamais. On pourrait rester dans tel lycée deux ou trois ans sans parler au proviseur, si on le voulait; jamais on ne nous réunit pour parler des élèves, nous sommes tenus à l'écart.

Au Prytanée militaire, à la fin de chaque année, le général inspecteur communique leurs notes à tous les fonctionnaires. On aime mieux cela. Nos chefs, dans l'Université, ne disent que dans leurs rapports secrets ce qu'ils pensent de nous.

M. le Président. Ils ne vous font pas venir pour vous dire comment ils apprécient vos services ?

M. Péquignat. Il faut faire quelque chose d'extraordinaire en mal pour être appelé par le proviseur. Quand nous faisons bien, nous ne sommes pas récompensés la plupart du temps, même par un mot aimable.

On se plaint du reste chez nous que l'avancement ne se fasse pas suivant les mérites ; nous avançons presque mécaniquement parce qu'on ne nous connaît pas assez.

M. le Président. Vous avancez à l'ancienneté ?

M. Péquignat. Et quelquefois « au piston ». C'est la façon d'avancer qui est la plus commune.

Les conseils de discipline sont réduits à l'impuissance : presque partout, c'est le proviseur qui y fait la pluie et le beau temps.

M. le Président. Vous êtes d'accord sur ce point avec vos collègues ?

M. Péquignat. Absolument.

M. le Président. Vous croyez qu'on pourrait améliorer ces conseils de discipline ?

M. Péquignat. Je le crois. On pourrait y pratiquer le vote secret sur la question d'exclusion. Il pourrait y avoir aussi des exclusions automatiques, qui résulteraient des notes journalières, par exemple celles des élèves foncièrement paresseux ou qui auraient manifestement bafoué l'autorité.

Des élèves convaincus de cette faute ne reçoivent même pas toujours l'avertissement précédant l'exclusion.

L'effet de pareilles mesures indulgentes est absolument désastreux.

M. le Président. Vous êtes impartial ; vous voulez exclure à la fois les élèves et les maîtres répétiteurs quand ils sont en faute.

M. Jacques Piou. Au lycée Henri IV, les enfants ont-ils plusieurs répétiteurs dans la même journée ?

M. Péquignat. Il y a d'abord le divisionnaire qui fait l'étude et la récréation du matin, puis le répétiteur général, et le soir, de nouveau le répétiteur divisionnaire.

M. le Président. Ils ont donc deux répétiteurs ?

M. Péquignat. Avec le surveillant général qui fait le réfectoire et le surveillant de cour, cela fait même quatre. Mais les surveillants de cour et de réfectoire ne paraissent qu'une heure chacun.

M. Baudon. Nous avons entendu un directeur d'établissement nous exposer un système particulier : un maître d'étude était chargé de surveiller l'étude et le dortoir, un autre de corriger les devoirs, de faire réciter les leçons et de surveiller l'éducation en récréation. Que pensez-vous d'un système semblable ?

M. Péquignat. Je le considère comme excellent. Mais l'idéal, ce serait que les élèves couchent et travaillent dans une chambre ; pas d'études ni de dortoirs, qui me paraissent dangereux pour la discipline. Réunir des enfants, les mettre en face les uns des autres pour observer le silence et travailler, c'est paradoxal.

M. le Président. Vous voudriez les mettre dans des chambres ?

M. Péquignat. Dans des chambres séparées.

M. Baudon. Je parle de la division des maîtres : les uns chargés seulement de surveiller l'étude et le dortoir, les autres chargés de faire réciter les leçons, de corriger les devoirs et de surveiller l'éducation dans la cour de récréation.

M. Péquignat. C'était l'idée première de la réforme du répétitorat ; on avait dit : le répétiteur général sera chargé de la direction du travail, le répétiteur divisionnaire de la besogne matérielle.

M. Baudon. Vous croyez que ce système ne serait pas mauvais ?

M. Péquignat. Je le crois. On l'a expérimenté à Caen et ailleurs, il n'a pas réussi, je n'ai pas su exactement pourquoi. On a allégué, entre autres raisons, qu'il y avait eu des conflits entre le répétiteur chargé de surveiller les élèves et celui qui devait les aider dans leur travail ; celui-ci parlait trop fort en étude et troublait l'ordre.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser ?...

Monsieur Péquignat, nous vous remercions de votre déposition.



M. le Président. Monsieur Pigeaud, vous êtes répétiteur général à Montaigne.

M. Pigeaud. Oui, depuis la rentrée.

M. le Président. Mais avant vous étiez ailleurs?

M. Pigeaud. J'ai dix-huit ans de service, j'en ai passé dix au lycée Henri IV, d'où je viens, et j'étais pendant les dernières années, utilisé comme interne à l'infirmerie.

M. le Président. Quels sont vos grades?

M. Pigeaud. Je suis licencié ès sciences mathématiques et docteur en médecine.

M. le Président Et vous comptez rester répétiteur? La médecine ne vous tente pas?

M. Pigeaud. Elle devient bien difficile à Paris comme en province.

M. Baudon. Et elle le deviendra encore beaucoup plus; on a fait l'année dernière 1,750 docteurs.

M. le Président. Comme répétiteur vous vous occupez du travail des élèves en étude?

M. Pigeaud. Je fais l'étude de dix heures à midi et de cinq heures à sept heures du soir. Je m'occupe autant que possible du travail des élèves à Montaigne; à Henri IV, j'étais dans une étude de grands; à l'occasion ils me demandaient des explications que je pouvais leur fournir, mais ils en demandaient rarement.

M. le Président. Vous avez entendu vos collègues, avez-vous quelque chose à ajouter ou à compléter ?

M. Pigeaud. Je n'ai qu'un vœu à formuler, c'est que les répétiteurs puissent sortir du répétitorat, qu'on puisse leur donner des places de professeurs de collèges ou de lycées. Il faudrait pour cela qu'il y eût moins d'agrégés, qu'on supprimât les bourses de licence et qu'on n'introduisît pas dans l'enseignement secondaire des instituteurs auxquels on fait faire les petites classes; autrefois c'étaient d'anciens répétiteurs qui les faisaient et ils les faisaient encore mieux que les instituteurs.

M. le Président. Cependant on s'est plaint que ces études fussent faibles dans les lycées.

M. Pigeaud. Elles l'étaient moins qu'aujourd'hui; d'ailleurs ces élèves des petites classes ne sont plus dans les mêmes conditions, les classes sont moins longues.

M. le Président. Sur toutes les autres questions vous êtes d'accord avec vos collègues?

M. Pigeaud. Oui, monsieur le Président, et je n'ai rien à ajouter à ce qu'ils ont dit.

M. le Président. Monsieur Pigeaud, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Micouleau, vous êtes répétiteur général à Carnot, c'est un lycée d'externes; depuis combien de temps êtes-vous dans le répétitorat et quels sont vos grades?

M. Micouleau. Je suis répétiteur depuis vingt ans, je suis licencié ès sciences et je fais en ce moment ma licence de philosophie.

M. le Président. Qu'avez-vous à nous dire? Vous avez entendu ce qui a été dit.

M. Micouleau. Je voulais vous parler un peu de la direction de la maison.

Je crois que le mode de recrutement est un peu défectueux; ainsi par exemple on prend comme directeur de lycée des professeurs qui, à mon sens, sont trop spécialistes, on prend un professeur de rhétorique ou de quatrième; il leur faudrait avoir, outre la connaissance d'une branche quelconque des sciences, la philosophie de cette spécialité, le tout couronné par un synthèse philosophique. La plupart de nos proviseurs ne connaissent pas la philosophie de leur métier, c'est un peu de l'empirisme, il faudrait qu'ils eussent une éducation philosophique générale.

Il est évident qu'un professeur qui sort de la classe de quatrième ou de rhétorique n'est pas préparé à faire un administrateur; il ferait bien de se mêler à la vie intérieure du lycée, de faire des études à l'occasion et de surveiller des récréations; cela lui apprendrait à connaître l'enfant et à faire de la psychologie appliquée. Il y a là un apprentissage extrêmement difficile à faire et le professeur le plus distingué en sait moins sur ce point que le répétiteur. Du reste on pourrait à un moment donné prendre un répétiteur qui aurait l'amour du travail et qui aurait participé à l'enseignement; ce répétiteur pourrait faire un très bon administrateur.

La plupart des proviseurs que j'ai connus dans ma carrière étaient autoritaires, cassants, impérieux ; c'étaient, autrefois, des qualités, parce que cette manière d'être répondait aux mœurs du moment, à une structure d'ensemble.

M. le Président. Elle est encore appréciée par quelques-uns de vos collègues.

M. Micouleau. Je conçois le proviseur aimable, poli et ferme en même temps.

Voilà, d'une manière très rapide, ce que j'avais à dire sur ce point.

Pour les répétiteurs, il serait très souhaitable qu'on pût les faire participer à l'enseignement, car une fonction comme celle du répétiteur, quand on la fait pendant très longtemps, est déprimante et abrutissante. Cette fonction de simple surveillance atrophie l'individu ; il faudrait que le répétiteur participât à l'enseignement.

M. le Président. Comment concevez-vous cette participation ?

M. Micouleau. On pourrait très bien lui permettre de faire des conférences ; je n'y vois pas de grandes difficultés.

M. le Président. Le professeur ne serait pas un peu inquiet ?

M. Micouleau. Je ne vois pas en quoi ; le répétiteur pourrait traiter certaines questions, il pourrait faire des conférences de mathématiques ou de philosophie ; si les élèves ne sont pas contents des leçons du répétiteur, ils ne suivront pas ses cours.

M. le Président. Mais les répétiteurs se plaignent déjà d'avoir un service trop long.

M. Micouleau. Il faudrait, bien entendu, ne pas augmenter leurs heures de service ; on pourrait augmenter très légèrement le nombre des répétiteurs.

Je n'ajouterai qu'une chose, c'est qu'à propos de l'enseignement classique, on pourrait parfaitement réduire l'étude du grec et du latin, ces branches d'études doivent se borner à la syntaxe et devenir des spécialités comme le syriaque ou l'hébreu ; il faudrait en faire une étude approfondie dans les Universités. Elles rentrent désormais dans le domaine de la linguistique.

Il faudrait, bien entendu, un enseignement élémentaire, général et commun du latin et du grec; il serait très utile de faire un cours facultatif de latin dans l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous croyez qu'il y aurait beaucoup d'élèves pour le suivre ?

M. Micouleau. Parfaitement, ceux qui voudraient faire du droit ; il n'en faut pas tant que cela pour faire du droit.

Quant au personnel enseignant, je ne crois pas qu'il doive se distinguer entre les deux enseignements.

M. le Président. En somme, sur toutes les questions qui font l'objet de notre étude aujourd'hui, vous êtes d'accord avec vos collègues ?

M. Micouleau. Oui, monsieur le Président. Il y a de très grandes difficultés pour mener les élèves, et le répétiteur idéal est celui qui peut véritablement aider à leur travail. Je ne crois pas que le principe autoritaire puisse se rétablir, il se réduit même dans la famille, et il n'y a rien à faire de ce côté ; cela tient à la complexité même de notre vie moderne.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser ?...

Nous vous remercions, monsieur Micouleau, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Brocard, vous avez demandé à être entendu par la Commission ; vous avez été répétiteur ?

M. Brocard. Je suis encore répétiteur au lycée Condorcet.

M. le Président. Et docteur en médecine ?

M. Brocard. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Avez-vous quelque chose de particulier à dire, après ce qu'ont dit ces messieurs ?

M. Brocard. Tout a été dit, à peu de chose près; néanmoins, sur plusieurs points, j'ajouterai quelques idées personnelles aux réflexions que mes collègues viennent d'émettre devant vous.

Je crois tout d'abord qu'il conviendrait de relever un peu le niveau des études des lycées et, en même temps, de prendre les mesures nécessaires pour y attirer un plus grand nombre d'élèves. Si les élèves quittent l'Université pour aller dans les établissements libres, c'est surtout, a-t-on dit, parce que l'éducation y est meilleure. On veut bien reconnaître que l'instruction est supérieure dans les lycées : on se rabat donc sur l'éducation proprement dite pour faire concurrence à l'Université.

Je ne crois pas que ce reproche soit tout à fait fondé ; cependant, l'apparence existe ; elle semble donner raison à l'objection ; il faudrait remédier à la fois et à l'objection et à l'appa-

rence. M. Béjambes, mon collègue et ami, a rappelé tout à l'heure une expérience qu'il avait faite officieusement, au lycée Voltaire, avec un de nos confrères. Cette expérience, je l'avais tentée officiellement dès 1890, à Condorcet, avec mon collègue, M. Castres, aujourd'hui professeur au collège de Saint-Germain. Nous avions imaginé cette expérience *d'accouplement des études;* j'étais licencié ès sciences, M. Castres était licencié ès lettres, et nous avions eu l'idée d'unir nos efforts en groupant les classes : par alternance, j'allais plusieurs fois par semaine dans l'étude de mon collègue, et celui-ci me remplaçait dans la mienne.

Pendant ces séances, je m'occupais spécialement des questions scientifiques, et M. Castres des questions littéraires. L'expérience ayant été conduite officiellement avec l'agrément de M. Girard, qui était proviseur, nous avons pu constater, de la manière la plus nette, des progrès plus accentués chez les élèves qui faisaient partie de nos études; non seulement il y avait eu progrès dans les places des compositions, mais les notes de ces compositions avaient été en augmentant graduellement depuis la première, qui avait eu lieu en novembre, jusqu'à la dernière, qui se faisait en juillet.

Nous avions donc obtenu des résultats indiscutables, résumés dans un rapport que nous avons adressé à M. le Recteur, et qui a été publié dans la *Réforme universitaire* de 1891; mais je dois dire, comme M. Béjambes le disait tout à l'heure, que l'administration du lycée eut l'air d'ignorer, par la suite, les résultats de cette expérience, et que celle-ci fut limitée à une seule année.

Ce ne sont donc pas là des conceptions *a priori*, elles ont subi l'épreuve de l'expérience, et on pourrait peut-être essayer, sinon de les généraliser dans tous les lycées de France, au moins de les appliquer dans un certain nombre de grands lycées. Je crois qu'on obtiendrait d'excellents résultats; le niveau moyen des classes s'élèverait d'une manière régulière et soutenue; la *queue*, ignorante et inattentive, serait largement diminuée.

Mais il y aurait mieux à faire. On reproche à l'Université, qui a un enseignement supérieur et un enseignement primaire bien organisés, de donner une éducation moins bonne que son instruction dans ses établissements d'enseignement secondaire. Et c'est pourquoi, autour de nos lycées, se fondent des écoles libres, qui ont la prétention de donner à leurs élèves une éducation spéciale, tout en leur fournissant l'instruction supérieure du lycée. Leur clientèle, mieux informée, pourrait, je crois, nous revenir, si l'on réalisait dans l'intérieur du lycée ce qui est censé se faire séparément et dans le lycée et dans la maison libre d'à côté.

Une mesure fort simple pourrait résoudre la difficulté, en associant plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation, et en donnant aux répétiteurs une participation plus effective à l'instruction. Cette mesure, je la résume d'un mot : c'est la suppression du *dualisme* existant à l'heure actuelle parmi les fonctionnaires des lycées, c'est-à-dire la suppression de cette division du personnel en deux catégories : professeurs et répétiteurs.

Un professeur qui se croirait exclusivement chargé de la culture scientifique serait un maître incomplet. Un répétiteur qui s'imaginerait être *délégué à la discipline* et qui se préoccuperait uniquement du maintien de l'ordre matériel ne serait pas moins imparfait.

L'indication est donc de modifier l'organisation universitaire de façon que tous les fonctionnaires d'un lycée aient à leur charge une partie de la culture intellectuelle et simultanément de l'éducation morale.

Pour répondre à cette indication, il suffirait, je le répète, de faire disparaître le dualisme actuel. Chaque professeur serait, au moins pendant quelque temps, son propre répétiteur; il surveillerait lui-même la confection des devoirs et l'étude des leçons qu'il aurait donnés, pendant la séance de travail individuel qui ferait suite à sa classe. Les agrégés, *professeurs titulaires*, pourraient avoir plus d'heures de cours que d'heures de surveillance; les licenciés, *professeurs adjoints*, auraient au contraire plus d'heures de surveillance que d'heures de cours. Ces derniers feraient réellement, dans ces conditions, l'apprentissage de leur métier de professeur, ce que les répétiteurs actuels ne font pas.

M. le Président. Vous trouvez qu'il y a une distinction trop tranchée entre les professeurs et les répétiteurs?

M. Brocard. Elle est absolument tranchée, et cette différence est préjudiciable aux élèves, aux maîtres et à l'Université qui, par l'orga-

nisation actuelle, est loin de tirer parti de toutes les ressources qu'elle possède.

La suppression de ce dualisme serait une réforme considérable, d'abord au point de vue de l'éducation et de l'instruction de l'enfant et ensuite au point de vue du succès des établissements universitaires. Elle donnerait un vigoureux essor au lycée, parce que le lycée seul réaliserait ainsi ce que ne peuvent réaliser à l'heure actuelle, au dire même des adversaires de l'Université, les maisons congréganistes et les établissements libres.

Je sais que cette réforme ne serait pas admise par tous les professeurs; ils aiment bien, leur cours terminé, rentrer chez eux; ils ont des travaux particuliers et le règlement ne les oblige à passer qu'un temps déterminé au lycée; mais, sans augmenter le nombre de leurs heures de service, on pourrait le partager en un certain nombre d'heures de cours et d'heures de surveillance.

Enfin, si on ne veut pas accepter la suppression radicale de ce dualisme, on pourrait réaliser, sans trop de difficultés, une modification moins importante, mais qui produirait un effet moral considérable sur les familles : ce serait de considérer l'agrégé comme un *professeur titulaire* chargé de la direction de la classe; le répétiteur licencié actuel, comme un *professeur adjoint* chargé au besoin de suppléer le professeur titulaire, de prendre sa place — et il serait bon que de temps à autre il occupât volontairement cette place et prît d'une manière délibérée et même prévue ce rôle de professeur actif. Le répétiteur ferait ainsi son apprentissage de professeur; il arriverait en même temps à acquérir avec plus de facilité cette autorité morale qu'il doit avoir sur les élèves appelés à être surveillés par lui en étude.

Enfin je crois aussi qu'il serait bon qu'on instituât dans les lycées des conférences libres ou rentrant dans un programme déterminé; le répétiteur ne prendrait pas de sujets en dehors du programme, mais il examinerait des points particuliers qui n'auraient pas été traités en classe par le professeur et dont la revision pourrait être utile à toute une classe ou seulement à une catégorie d'élèves; il pourrait encore reprendre un chapitre spécial, plus difficile, du cours qui n'aurait pas été compris par la *queue* de la classe; la leçon serait faite à nouveau par le répétiteur avec des détails plus minutieux ou des applications particulières spécialement imaginées pour les élèves retardataires.

En résumé, il y a quelque chose à faire pour associer d'une part le professeur à l'éducation morale et, d'autre part, le répétiteur à la culture scientifique des enfants. — En ce qui concerne le régime des grands élèves, ici encore je me séparerai de quelques-uns de mes collègues. Il y a là, en effet, des jeunes gens qui ont dix-huit, vingt et vingt et un ans. J'en ai vu, appartenant à la *cagne*, qui étaient électeurs; j'en ai même vu sortir du lycée pour aller voter; il est évident qu'on ne peut pas se conduire, qu'on ne doit pas se conduire avec ces élèves comme avec des enfants de quatrième ou de cinquième. A ce sujet je crois que le Ministre de l'Instruction publique, M. Rambaud, a commis une véritable hérésie pédagogique en supprimant dans les lycées ces sociétés: de *taupe,* de *cagne,* de *corniche ;* il eût été préférable, je crois, de les organiser d'une façon régulière, officielle, et de les appeler à discuter et à juger les décisions prises à leur égard. Ces jeunes gens vont entrer dans la vie; comment veut-on qu'ils aient conscience de la responsabilité qui les attend, si on ne leur apprend pas justement à vivre avec l'air de la liberté?

Ce n'est pas, en effet, avec une discipline de fer et l'obéissance passive qu'on peut espérer faire, d'un enfant, un homme libre, au cœur fort, à l'esprit sain. Si je voulais pousser la logique à l'extrême, je dirais que l'austère discipline et l'obéissance passive conduisent à la négation de la dignité et de la responsabilité humaines, voire même à l'atrophie cérébrale et à la dégénérescence physiologique. Elles sont également préjudiciables à ceux qui en souffrent et à ceux qui croient en tirer une jouissance ou une satisfaction; elles sont à la fois pernicieuses à l'individu et à la collectivité.

Le respect de la règle ne doit pas être obtenu par l'ordre brutal ou par la crainte du pensum : la règle doit s'imposer à l'esprit de l'élève lorsque le maître lui a montré pourquoi et dans quel but elle a été formulée. Autrement dit, au principe d'autorité qui abat mesquinement et brutalement ceux qui paraissent résister ou discuter, il faut substituer la persuasion qui sait convaincre. Et c'est surtout aux grands élèves qu'il faut accorder dans la

plus large mesure la liberté d'apprécier et de juger. Apprenant ainsi à agir avec une volonté réfléchie, ils sauront faire face à la responsabilité qui les attend au sortir du lycée. La fin de l'éducation est, en effet, de préparer nos jeunes gens à la vie libre et l'on ne se prépare à la liberté qu'en l'exerçant. A ce titre on ne saurait trop encourager les associations d'élèves.

Les établissements libres ne se sont pas mépris sur la portée de ces associations. Au moment même où M. Rambaud les supprimait dans les lycées, à l'heure où il faisait prendre aux élèves, par écrit, l'engagement de ne pas les reconstituer, les écoles congréganistes, les jésuites en particulier, donnaient une nouvelle extension à ce qu'ils appellent les *académies*, les *congrégations :* formées au sein de la maison d'éducation, elles restent constituées au dehors de cette maison.

M. le Président. Seulement, ces associations sont-elles tout à fait libres?

M. Brocard. Elles sont toujours sous la direction des congrégations; mais rien n'empêcherait, dans les lycées, de les placer sous le patronage des associations d'anciens élèves qui seraient pour elles un guide moral et matériel dans la vie.

Je voulais vous dire encore un mot à propos de cette éternelle question du grec et du latin ; je ne suis pas compétent en la matière, puisque je suis scientifique; je crois néanmoins que la suppression du grec ne porterait pas grand préjudice à beaucoup d'individualités ni à nombre d'institutions sociales, puisqu'il n'y a guère qu'une dizaine de personnes, a-t-on dit, qui parlent le grec en France ou le comprennent couramment.

La suppression absolue du latin serait peut-être une mesure trop radicale; on pourrait, à titre d'expérience, conserver le latin et supprimer le grec.

Peut-être même serait-il possible de n'introduire les langues mortes dans les programmes qu'à titre de cours libres, et, généralisant cette mesure, d'instituer, sur d'autres branches de l'enseignement, des conférences facultatives destinées spécialement aux grands élèves; ceux-ci pourraient se familiariser avec telle ou telle branche de l'instruction scientifique, esthétique ou littéraire, et, par suite, chercher leur voie, trouver leur vocation.

Mais ce que je voudrais surtout voir développer dans les futurs programmes de l'Université, ce sont les sciences expérimentales et les sciences d'observation. Leur place dans les programmes actuels est des plus restreintes; il faut bien reconnaître que si, pendant dix-huit siècles, le progrès des sociétés a pu être considéré comme une lente évolution de l'idée morale, il était assez naturel, durant cette période, de baser l'éducation et l'instruction des classes dirigeantes sur les invocations des mystiques, les dissertations des rhétoriciens, les discours des politiques — toutes données qui se trouvaient résumées en quelque sorte dans l'étude des langues mortes.

Mais la face des choses a changé, et aujourd'hui que l'influence de la science, c'est-à-dire de la volonté réfléchie et de la raison humaine, semble prendre une importance considérable dans l'évolution des phénomènes économiques et de la vitalité des peuples, je crois qu'il serait nécessaire de faire dans les programmes des lycées une plus grande place à l'étude des sciences positives. Ce sont, pourrait-on dire, les véritables sciences de la vie, parce que, tenant compte de toutes les contingences, elles expliquent l'évolution des choses et conduisent aux lois d'approximation, lois supérieures, pour la culture générale de l'esprit et le développement du sens critique, aux lois absolues de la mathématique ou aux considérations spéculatives de l'esthétique.

Enfin le malaise de l'Université a été attribué par certains proviseurs au corps des répétiteurs; d'autre part, plusieurs répétiteurs ont rejeté une partie des responsabilités sur certains proviseurs; peut-être y a-t-il du vrai dans les deux opinions. Ce qui est certain, c'est qu'à l'heure actuelle on nomme proviseurs ou censeurs des lycées, des professeurs qui se sentent fatigués et qui considèrent leur nomination à un censorat ou à un provisorat comme une première retraite : c'est le repos préparatoire à la retraite définitive. Il est bien évident que ce fonctionnaire ne saurait être l'idéal comme directeur d'une maison d'éducation.

A un autre point de vue, le proviseur d'un lycée devrait être un éducateur et non pas un paperassier plus ou moins administratif.

M. Micouleau insistait sur le côté précieux des études philosophiques; il faudrait, disait-il, connaître un peu la philosophie du métier avant de se lancer dans le métier lui-

même ; j'irai peut-être plus loin. L'éducateur doit compter surtout avec le caractère et le tempérament de l'enfant, avec les habitudes morales qu'on peut lui imprimer, mais aussi avec le fond neurologique légué à l'enfant par ses parents.

Par ces temps de vie intensive, les enfants névropathes, fils de surmenés, ne sont pas rares. Leur hérédité a pu les doter d'une forte dose d'impulsivité : ils exaltent la moindre impression et la transforment spontanément en acte. Ne sont-ce pas plutôt des impulsifs à redresser avec méthode que des coupables à punir systématiquement? L'énergie de la répression, préconisée par quelques-uns, n'augmente-t-elle pas, au contraire, par réaction, l'affection organique héréditaire; ne développe-t-elle pas ces phénomènes dynamiques nerveux, ces phénomènes idéo-moteurs qui caractérisent l'impulsif, — c'est-à-dire celui qu'on appelle dans nos lycées, la *mauvaise tête*, l'élève *incorrigible?* Quelques études préalables de neurologie et de psychiatrie ne nuiraient donc pas aux candidats proviseurs. En un mot, le proviseur idéal serait, à mon avis, un philosophe quelque peu médecin.

M. le Président. Il faudrait aussi que ce fût un financier pour diriger l'économat? (*Sourires.*)

M. Brocard. Non ! Je ne voudrais pas, au contraire, qu'il s'occupât de la partie administrative de la maison; l'économe et le censeur sont bien suffisants, — plus que suffisants.

On exigerait des proviseurs un stage au laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne que la mesure ne serait pas déplacée. Aptes à faire ainsi de l'orthopédie mentale, de la véritable psychothérapie, ils prendraient une part effective dans la direction des habitudes morales qui constituent la formation pratique des caractères.

M. Henri Blanc. Est-ce que les directeurs des écoles normales ne doivent pas subir un examen spécial sur la pédagogie et la psychologie ?

M. Brocard. Parfaitement.

Enfin, à propos des répétiteurs, je dirai un mot de la partie économique de la question. Il serait temps qu'on voulût bien reviser les décrets relatifs aux traitements des différentes catégories du personnel enseignant et qu'on s'appuyât pour cette revision sur ce principe : à titre égal, travail égal et traitement égal. On voit, en effet, les plus grandes disproportions dans les traitements selon qu'on appartient à une catégorie ou à une autre, sans distinction de grades. Il y a là un point capital à traiter, et qui intéresse surtout les répétiteurs, puisque ce sont eux les plus mal partagés à cet égard.

Enfin nous avons assisté tout récemment à une réforme qui était précisément le contraire de celle quo tous les répétiteurs demandent au point de vue pécuniaire : on a supprimé à Paris cette indemnité de résidence qui avait été établie autrefois en raison du prix de la vie, de la difficulté des relations, etc. Cette indemnité a été supprimée à Paris et, chose assez singulière, elle a été maintenue pour les villes de Marseille et de Lyon ; en sorte qu'à l'heure actuelle les répétiteurs de Paris ont un traitement inférieur à celui de leurs collègues de Lyon et de Marseille. Je crois qu'il est urgent que l'État réalise pour les lycées de la capitale la réforme que la ville de Paris a déjà réalisée au collège Rollin, c'est-à-dire qu'il élève l'indemnité de nourriture et de logement à 1.500 francs.

La question du traitement *intégral* qui a déjà été soulevée au sein du Parlement, mérite aussi qu'on s'y arrête un instant. Il arrive ceci de particulier que les universitaires et les fonctionnaires de tous ordres qui ont les traitements les plus élevés voient leurs retraites calculées sur la totalité du traitement, tandis que le répétiteur qui émarge pour 2.500 francs ou 3.500 francs voit soustraire de ce traitement total une indemnité de nourriture et de logement qui rabaisse son traitement soumis à la retenue à 1.500 francs ou 2.500 francs.

Il y a là une mesure à prendre et je ne sache pas qu'on ait fait ou qu'on puisse faire d'objection sérieuse à ce desideratum. Au surplus, et d'une manière générale, les traitements des répétiteurs devraient être relevés, au moins dans les grands centres.

En restant sur le terrain économique, mais en me plaçant à un point de vue plus général, j'ai eu la curiosité de relever un point intéressant de statistique d'après le budget de l'instruction publique de 1895 ; je suis arrivé à cette conclusion que l'État donne pour les collèges une subvention de 75 francs par tête de collégien, pour les lycées une subvention

de 300 francs par tête de lycéen, pour les facultés une subvention de 495 francs par tête d'étudiant.

On voit que, pour les enfants des classes dirigeantes, l'État fournit une subvention beaucoup plus considérable que celle qui est afférente à l'enseignement primaire. Je dirai même que, pour les enfants assistés, élevés, nourris, logés jusqu'à treize ans, la subvention de l'État n'atteint que 154 francs ; en sorte qu'on peut dire que ce sont les familles pauvres qui, grâce à notre système d'impôts progressifs à rebours, payent l'éducation et l'instruction des enfants des familles riches.

Je proposerais donc de rétablir un peu l'équilibre en augmentant le nombre des bourses, non pas des bourses d'internes, mais des bourses d'externes qui ne coûteraient rien au budget. Il faut remarquer, en effet, que dans les lycées de province et dans presque tous les collèges, les classes sont incomplètes ; elles contiennent 10, 15 ou 20 élèves, il y a même des classes où il y a 5 élèves.

M. le Président. On ne trouve pas partout de candidats aux bourses d'externes.

M. Brocard. Cependant j'ai fait l'expérience dans ma petite ville natale ; j'ai fait proposer au Conseil municipal de considérer comme boursiers d'externat tous les enfants de l'école primaire qui arriveraient à la limite d'âge au certificat d'études. La mesure a été fort appréciée.

M. Baudon. Ce serait un privilège accordé aux villes et les campagnes ne seraient pas dans les mêmes conditions.

M. Brocard. Elles pourraient avoir leur part de ces bourses. D'ailleurs il n'y aurait pas de privilège en faveur des villes, puisque ce sont les villes qui subventionnent les collèges.

M. Ferdinand Bougère. Vous êtes le second de vos collègues qui ont témoigné aujourd'hui devant nous qui se trouve être docteur en médecine.

Voudriez-vous nous dire si vous avez acquis le grade de docteur en médecine pendant le temps que vous étiez répétiteur, si vous vous êtes servi du répétitorat pour arriver à ce grade, ou si, comme votre collègue, vous avez embrassé la carrière du répétitorat étant déjà docteur en médecine ?

M. Brocard. Je crois que mon précédent collègue a fait une erreur ; nous avons tous deux débuté dans l'enseignement comme répétiteurs, nous avons fait notre licence comme répétiteurs et notre doctorat comme répétiteurs.

M. Ferdinand Bougère. Alors, de même que M. Pigeaud, vous ne trouvez pas dans l'exercice de la médecine le débouché que vous pensiez y trouver, puisque vous rentrez comme lui dans le répétitorat ?

M. Brocard. Nous n'avons pas eu à y rentrer, nous n'en sommes pas sortis.

M. Ferdinand Bougère. Connaîtriez-vous par hasard un nombre important de docteurs en médecine qui soient dans votre cas et qui restent dans le répétitorat pour ne pas chercher une situation de médecin ?

M. Brocard. Il y en a quelques-uns, mais ils ne sont pas nombreux, pas assez pour que la question ait son importance.

M. Pruvost. Sur sept répétiteurs généraux au lycée Montaigne, quatre sont docteurs en médecine et ils restent répétiteurs, n'ayant pas de ressources pour s'établir et n'étant pas certains de trouver une clientèle. Ils restent là comme pis aller.

M. Baudon. Il y a vingt ans on pouvait trouver des issues dans la carrière médicale ; aujourd'hui on ne le peut plus et on en trouvera de moins en moins.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il encore une question à poser ?

Nous vous remercions, monsieur Brocard, de votre déposition.

Déposition de M. RIGOLAGE.

M. le Président. Monsieur Rigolage, vous avez demandé à être entendu par la Commission. Vous avez été principal de collège ?

M. Rigolage. Oui, monsieur le Président, pendant vingt-six ans.

M. le Président. Vous nous avez envoyé vos publications sur l'éducation ; au point où nous en sommes de l'enquête qui a été très laborieuse pour nous, nous ne pourrions pas entrer dans toutes les questions un peu théori-

ques et générales. Nous vous demanderons simplement de vous expliquer sur ce que votre pratique de principal de collège vous suggère.

M. Rigolage. Ma pratique de principal de collège me suggère ceci : c'est un métier qu'on ne peut pas faire bien, on le fait mal. On est obligé de rester tout le temps sur la brèche, jour et nuit et même pendant les vacances; et alors, si on s'intéresse à son œuvre, on souffre forcément en pensant qu'on ne peut pas tout faire. Le principal de collège n'a pas les mêmes ressources qu'un proviseur de lycée; il n'a pour aides que sa femme et des maîtres d'étude.

J'ai eu un collège en régie à Cognac pendant sept ans, après la guerre; j'ai eu un collège à Morlaix pendant quatre ans à mon compte et pendant quinze ans à Saumur.

M. le Président. Vous ne concluez pas à la suppression des collèges?

M. Rigolage. Non, mais je déclare leur situation extrêmement pénible.

M. le Président. Le principal n'est-il pas plus libre que le proviseur? N'est-il pas moins enserré dans le règlement?

M. Rigolage. Oui, à ce point de vue-là; mais le principal est pris tout le temps, il succombe sous la responsabilité.

M. le Président. Que suggérez-vous comme remède?

M. Rigolage. La suppression de l'internat.

M. le Président. Même dans les collèges?

M. Rigolage. Je voudrais qu'il y eût deux sortes d'établissements : la maison où l'on vit et la maison où l'on travaille.

M. le Président. Vous aviez des internes?

M. Rigolage. J'en ai eu 80 et plus; ils m'ont même donné beaucoup de soucis.

M. le Président. Quel enseignement donne-t-on dans ces collèges — l'enseignement classique?

M. Rigolage. J'ai fondé à Cognac un collège d'enseignement spécial, organisé suivant les principes de M. Duruy; j'avais débuté à l'école de Cluny; étant l'un des fondateurs de cette école, et comprenant l'éducation comme une œuvre d'ensemble, j'ai voulu être chef d'établissement. On m'en a dissuadé, on m'a dit que je n'aurais pas l'autorité, mais j'ai voulu essayer. A Cognac, on devait ne faire que de l'enseignement spécial, mais un des conseillers municipaux de la ville m'a fait remarquer que c'était injuste, qu'il était obligé de mettre son fils dans un établissement religieux, et qu'étant contribuable comme les autres il devrait pouvoir faire apprendre le latin à son fils dans mon collège. Sa réclamation m'a semblé juste, j'y ai fait droit; j'ai donc fait enseigner le latin par mes professeurs d'enseignement spécial. J'avais des licenciés, mais je n'avais officiellement aucun professeur de latin. Il en est résulté que mes élèves, classiques et spéciaux, étaient tous réunis pour les lettres, pour les sciences, pour le français, pour l'histoire, et n'étaient séparés que pour certains cours accessoires, les travaux graphiques, le latin et les langues vivantes. Arrivés à la fin de leurs études, ayant fait des lettres et des sciences tout le temps, ils avaient obtenu des résultats excellents, et ils allaient jusqu'en philosophie.

M. le Président. Vous en concluez qu'on pourrait donner une part moins importante au latin et arriver à des résultats?

M. Rigolage. Absolument. L'enseignement scientifique devrait commencer dès le début des études, et s'il ne commence pas à ce moment-là, c'est pour ne pas gêner la première communion, pour que la notion de miracle puisse rester dans l'esprit de l'enfant.

M. le Président. Vous croyez qu'on peut enseigner les sciences avant l'âge de douze ans?

M. Rigolage. Dès le tout jeune âge; je l'ai fait pendant sept ans à Cognac, et si on a supprimé l'enseignement spécial pour le remplacer par l'enseignement moderne, c'est pour ne mettre les sciences que dans les classes supérieures.

M. le Président. Vous voudriez que l'enseignement ait une base plus scientifique?

M. Rigolage. Je voudrais que les sciences eussent leur part comme les lettres, comme les différents genres de culture de l'enfant; je voudrais que l'enseignement fût social, et il ne l'est pas.

M. Couyba. C'est l'idée d'Auguste Comte.

M. Rigolage. C'est l'idée scientifique.

M. le Président. Pour en revenir aux collèges, ils sont aujourd'hui menacés par le développement de l'enseignement primaire supérieur?

M. Rigolage. Tant mieux !

M. le Président. Vous les verriez disparaître avec plaisir?

M. Rigolage. Les collèges ne progressent pas: les professeurs ne travaillent pas, ils ont un métier de paresseux, ils ont quatre ou cinq élèves, ils ne font rien. Qu'est-ce qu'un homme qui fait 15 ou 16 heures de travail par semaine? Cette question a besoin d'être élucidée une fois pour toutes: il n'y a pas d'industrie, de commerce, de haute situation comme celle d'avocat ou de médecin où l'on ne travaille beaucoup plus; les professeurs font leur classe et ensuite ils sont censés travailler chez eux, ils le font s'ils le veulent; ce sont les juges du travail de leurs élèves, ce ne sont pas les directeurs du travail. Les enfants ne savent pas travailler, n'apprennent jamais à travailler; je ne pourrais pas apprendre à quelqu'un à jouer du violon en lui faisant des discours; pour tout c'est la même chose.

Tout ce qu'ont dit les répétiteurs ne fait que confirmer ce que j'ai vu pendant vingt-six ans.

Je voudrais que le répétiteur fût l'adjoint du professeur. Autrefois, quand le clergé avait seul l'éducation, il y avait un seul professeur pour chaque classe, et il enseignait tout à la fois — c'était le latin et un peu de français — il y avait de même un seul répétiteur. Aujourd'hui qu'il y a plusieurs professeurs pour une même classe, comment un seul répétiteur peut-il diriger le travail? Il surveille un travail dont il ne connaît pas les conditions.

Voici l'expérience que j'ai faite : j'étais convaincu que la division du travail était nécessaire et que le même professeur ne pouvait pas tout enseigner, à moins de donner des notions tout à fait rudimentaires; alors j'ai eu un professeur pour la physique, un autre pour la chimie, un autre pour le français, etc. Il arrivait que les élèves à l'étude ne savaient que faire, ils avaient plusieurs devoirs, et ils travaillaient, pour qui ? — pour le professeur le plus exigeant. Si je demandais à l'un d'eux: Quel devoir fais-tu d'abord? — Le devoir le plus facile, me répondait-il. Il aurait fallu, au contraire, faire d'abord le devoir le plus difficile.

Cette observation a été tout empirique; mais plus tard j'ai compris que l'enfant se développe absolument comme l'humanité, et que l'humanité n'a appris que par l'expérience et la pratique. Il faut donc que le professeur fasse travailler l'enfant lui-même; s'il ne peut pas le faire seul, qu'il ait un, deux ou trois aides; actuellement les professeurs enseignent les règles, mais ce n'est pas suffisant; savoir les règles du style ou du langage, ce n'est pas savoir parler ou écrire; une cuisinière qui réciterait son livre de cuisine ne saurait pas pour cela faire la cuisine. Dans l'enseignement primaire, vous avez aujourd'hui des élèves qui ne savent ni lire couramment ni écrire lisiblement; je n'exagère pas.

M. le Président. Ils le savent un peu plus qu'il y a vingt ans.

M. Rigolage. Je connais l'écriture des enfants : elle est très mauvaise, parce que tout ce qui est pratique est méprisé par le professeur.

M. le Président. Nous donnons le mauvais exemple, nous qui savons lire. (*Sourires.*) Mais, à Cognac, avez-vous essayé l'application de ces idées?

M. Rigolage. J'ai essayé à Saumur sous une autre forme. A Cognac, en voulant appliquer la division du travail, j'ai vu que les élèves ne satisfaisaient pas tous les professeurs, mais seulement les plus exigeants, et alors j'ai trouvé qu'il faudrait que chaque professeur fît sa besogne, et j'ai vu ensuite que l'enseignement doit être pratique dans l'école comme dans la vie.

Actuellement nous avons chacun nos idées sur l'enseignement; chacun donne ses idées personnelles; mais l'éducation doit devenir une science impersonnelle, absolument comme la médecine.

M. le Président. Ce serait plutôt un art d'après ce que vous avez dit; vous l'avez même tout à l'heure comparé à la cuisine. (*On rit.*)

M. Rigolage. J'ai voulu simplement prendre un exemple; c'est un art, mais dépendant de données scientifiques, et je crois que les données que nous possédons aujourd'hui en sociologie sont bien suffisantes pour établir cette base scientifique de l'éducation, et elle est bien simple; elle se trouve implicitement dans tous les ouvrages des philosophes qui ont traité de l'activité humaine. Toute notre activité se meut dans quatre grands domaines: d'abord le domaine des besoins, puis celui des relations de l'homme avec la famille et la société et de ses rapports avec les puissances naturelles sous la domination desquelles il est

placé; ensuite le domaine de la poésie et des beaux-arts; enfin le domaine de la science et du vrai par conséquent. Ces quatre domaines qui répondent à l'organisation même de l'esprit humain: l'utile, le bien, le beau et le vrai, on devrait les trouver dans l'école, et on ne les y trouve pas.

On ne trouve même pas tout le domaine artistique, mais seulement la partie littéraire, et encore est-elle cultivée au moyen de l'étude des langues anciennes, qu'on n'approfondit pas et qu'on n'enseigne qu'au point de vue critique.

M. le Président. Vous aviez dans vos collèges l'enseignement moderne?

M. Rigolage. Oui, mais j'ai eu d'abord l'enseignement spécial.

M. le Président. Trouvez-vous que l'enseignement moderne, tel qu'il a été constitué en 1890, répond aux besoins?

M. Rigolage. Pas le moins du monde. L'enseignement spécial était bien plus près de la vérité, il se rapprochait des écoles centrales, créées par la Convention, auxquelles il faudra revenir. Ce sont toutes les œuvres de la grande Révolution qu'il faut reprendre, et qu'on a oubliées. Les écoles centrales ont été détruites par le premier consul, et nous sommes tout à fait retombés dans l'enseignement du siècle dernier; il y a des changements de détails, mais le fond de la doctrine est le même. Évidemment la Convention a eu une sorte de divination, elle a deviné les lois sociales; M. Duruy en a eu aussi un sentiment confus; son enseignement spécial comprenait les lettres, les sciences, les beaux-arts, et les arts techniques, que j'ai été chargé d'organiser à Cluny, il était complet et social; chaque enfant était imbu des besoins et des aspirations de la société; tandis qu'aujourd'hui ceux qui ont fait du latin et du grec méprisent ceux qui ne savent pas ces langues anciennes.

M. le Président. Ils doivent avoir un certain mépris pour eux-mêmes, car ils ne les savent pas toujours. (*Rires.*)

De sorte que vous trouvez qu'on a eu tort d'allonger l'enseignement spécial et d'en modifier le caractère?

M. Rigolage. Il était plus près de la vérité que le moderne, qui est un autre enseignement classique dans lequel on a changé le latin et le grec en allemand et en anglais, comme si l'étude de l'allemand et de l'anglais pouvaient servir à apprendre le français aux enfants! Pas le moins du monde. Il est même déplorable d'obliger les enfants à ânonner de l'allemand et de l'anglais, alors qu'ils ne savent pas le français; ils perdent leur temps. On apprend le français en faisant du français, et plus tard on peut aborder l'étude du latin, mais ce n'est pas nécessaire.

La suppression de Cluny provient de deux causes, d'abord sa partie utilitaire; l'Université a horreur de l'utile; du moment qu'un art ou une science sont utiles, ils sont par cela même déconsidérés à ses yeux. Ce sentiment-là, les poètes l'ont, les artistes l'ont aussi, les savants doivent l'avoir également; mais l'utile joue un grand rôle dans la vie; tout le monde ne peut pas produire des chefs-d'œuvre ni découvrir le vrai; mais chacun peut être utile à quelqu'un, à la société; c'est le lot du plus grand nombre.

C'est donc d'abord ce sentiment-là qui a fait supprimer l'enseignement spécial et Cluny. Il y a une autre raison aussi, c'est la volonté de fermer le professorat, l'agrégation à tous ceux qui ne savent pas le latin. Ainsi, du temps de l'école de Cluny, un simple instituteur pouvait arriver agrégé de l'enseignement spécial, professeur dans un lycée de Paris, sans avoir étudié le latin. On a supprimé l'agrégation de l'enseignement spécial; ne peuvent être professeurs, même de français comme de langues vivantes, que les bacheliers, licenciés, ceux qui ont suivi les cours des facultés ou les anciens élèves de l'École normale; il n'y a qu'un seul recrutement des professeurs. Il y a pourtant une École normale bien supérieure à l'École normale supérieure, c'est l'École normale de la vie, où se trouvent les grands talents et les grands maîtres. On a dit autrefois que Victor Hugo n'aurait pas pu faire un cours à l'École normale supérieure, c'est regrettable; il y a des hommes de talent partout dans la société, et la poursuite des diplômes est le moyen de tarir la source du talent chez beaucoup de gens. J'entendais raconter que des jeunes gens qui passent des années à concourir pour l'internat dans les hôpitaux sont perdus pour la science; ils ne deviennent bons qu'à préparer des examens.

M. le Président. Les collèges communaux de province traversent une crise, en somme.

M. Rigolage. C'est bien heureux.

M. le Président. Cependant ils répondent à certains besoins. Ce conseiller municipal qui vous parlait de la nécessité d'élever son fils, vous trouviez qu'il avait raison.

M. Rigolage. Il était contribuable!

J'ai eu d'ailleurs bien tort de lui donner satisfaction ; c'est lui qui m'a fait partir de Cognac. Il est devenu maire du 16 mai et il m'a fait envoyer dans un trou de Bretagne, à Morlaix, où l'on m'a laissé pendant quatre ans.

Je suis l'auteur d'une proposition qui date de cinq ans, que j'ai semée partout, qu'a reprise M. Combes au Sénat, et relative au baccalauréat.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter?

M. Rigolage. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Monsieur Rigolage, nous vous remercions de votre déposition.

Séance du vendredi 17 *mars* 1899.

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. GAUFRÈS.

M. le Président. Monsieur Gaufrès, vous avez été chef d'institution à Paris pendant de longues années, vous avez fait partie du conseil supérieur de l'instruction publique?

M. Gaufrès. Non, j'ai fait partie du conseil académique, à titre de chef d'établissement libre et de président de la Société des chefs d'institution.

M. le Président. Vous avez été ensuite conseiller municipal et vous vous êtes occupé des questions d'enseignement?

M. Gaufrès. Je me suis occupé surtout de l'enseignement primaire supérieur; pendant plusieurs années, j'ai été chargé du rapport annuel sur les écoles supérieures de Paris et sur le collège Chaptal. Mais mes quelques renseignements personnels sur la question viennent surtout de ce que j'ai été pendant trente ans directeur d'un internat dont les élèves suivaient les cours du lycée. Je gardais à la maison ceux qui n'étaient pas en état d'aller utilement au lycée; ils faisaient dans des cours intérieurs des études moins élevées que celles de l'Université. Ceux qui avaient l'aptitude aux études classiques et se destinaient aux écoles du Gouvernement suivaient les classes du lycée Condorcet.

M. le Président. Voulez-vous nous dire pourquoi toutes ces institutions, dont quelques-unes ont été brillantes, prospères, ont disparu peu à peu, pourquoi il en reste si peu?

M. Gaufrès. Je crois qu'il y a eu, après 1870, du découragement dans le monde de l'enseignement libre. La situation qu'il pouvait procurer aux directeurs des pensionnats est devenue moins avantageuse.

Il y avait eu précédemment une époque brillante, celle où, autour des lycées d'externes, ces établissements étaient en réalité les pensionnats de Charlemagne, par exemple, et de Condorcet. C'est autour du lycée Charlemagne qu'étaient les grandes pensions, Massin, Jauffret, Verdot; autour du lycée Condorcet les pensions étaient plus petites et plus nombreuses. Tout cela a changé : grandes et petites maisons ont à peu près disparu devant une triple concurrence.

D'une part, une réaction religieuse s'est produite; les familles ont recherché plutôt les institutions religieuses, parce qu'elles ont cru y trouver plus de garanties. Il est réel que la seconde génération des chefs d'institution n'a pas eu la même valeur que la première. Les noms de Jauffret, de Massin, de Labrouste par exemple, représentaient de vrais proviseurs de lycées, dirigeant des établissements aussi importants et déployant une grande énergie et une grande autorité. Leurs héritiers n'ont re-

produit qu'en partie leurs remarquables qualités. Les familles ont cru les retrouver ou en trouver d'équivalentes dans les établissements religieux. Cette concurrence des établissements religieux à l'enseignement laïque a naturellement préoccupé l'État, qui a entrepris de la soutenir lui-même, qui a multiplié ses lycées et donné beaucoup de soins au développement de ses internats.

M. le Président. Ainsi que de l'externat surveillé et des demi-pensionnats.

M. Gaufrès. Il en a aussi amélioré le régime; vous savez que les fameuses plaisanteries sur l'abondance des haricots n'ont plus eu de raisons d'être. On a pris des mesures et fait des efforts pour que les enfants fussent bien; la discipline, devenue moins rude, plus paternelle, s'est rapprochée de celle des pensionnats libres, qui ont eu à lutter ainsi contre la concurrence de l'État, en même temps que contre celle des maisons religieuses.

Prises entre deux feux, les institutions laïques n'auraient pu durer qu'à la condition de beaucoup d'efforts et de vigueur.

M. le Président. N'était-ce pas pour l'Université une véritable aide que l'existence de ces maisons?

M. Gaufrès. Assurément; je me rappelle avoir assisté, dans le cabinet du proviseur du lycée Condorcet, à des réunions de chefs d'institution, où ceux-ci disaient : « Nous sommes l'internat du lycée », et, en effet, ils exerçaient sur leurs groupes une surveillance qui, au point de vue du lycée, valait mieux que la dispersion complète dans les familles.

M. le Président. Il reste encore un assez grand nombre de pensions libres laïques?

M. Gaufrès. Leur nombre est réduit et elles sont très faibles.

M. le Président. Beaucoup sont dans la banlieue?

M. Gaufrès. Elles y sont dans de meilleures conditions hygiéniques et financières, mais la plupart sont languissantes.

Une autre cause d'affaiblissement est la suivante.

Les pensionnats secondaires n'étaient pas seulement classiques, ils avaient un bon nombre d'élèves primaires ou primaires supérieurs. Plus de la moitié de ces élèves ne faisaient que l'enseignement dit spécial qui les préparait aux carrières commerciales. Cette clientèle a été retirée aux pensionnats libres, non seulement par la concurrence de l'Etat et des congréganistes, mais surtout par la concurrence des villes, par les écoles primaires élémentaires et supérieures. De sorte que ce n'est pas entre deux feux, mais entre trois que les pensions ont été prises et ont succombé.

M. le Président. Nous avons vu et constaté que beaucoup de demi-pensions avaient un caractère et une direction ecclésiastiques.

M. Gaufrès. Cela n'existait pas précédemment et s'est extrêmement développé. Beaucoup d'élèves appartiennent à la fois aux établissements religieux et universitaires. Cela doit obscurcir les statistiques.

Voilà des jeunes gens qui ne sont ni chair ni poisson, on ne sait pas comment les cataloguer.

M. le Président. Ils sont comptés des deux côtés, — au lycée comme externes et dans les maisons libres comme internes, — mais nous avons fait faire dans la statistique une colonne spéciale pour ces élèves, qui ne sont d'ailleurs pas très nombreux, il y en a 1.500 ou 1.600 dans toute la France.

M. Gaufrès. Il me semble qu'à Fénelon il y en a 300 ou 400, et autant à Massillon.

A Lyon, il y a la pension Ozanam.

M. le Président. Leurs effectifs semblent plutôt en diminution.

M. Gaufrès. Je demande la permission d'attirer l'attention de la Commission sur un point que je crois connaître, c'est-à-dire sur la question de l'internat. Mais quelques mots d'abord sur les questions générales indiquées par votre questionnaire.

Vous demandez s'il faudrait restreindre ou étendre les études classiques. Numériquement, je crois qu'il faudrait les restreindre, faire faire les études classiques à des élèves intelligents et sérieux; je crois que c'est perdre son temps au point de vue du niveau intellectuel du pays, et au point de vue aussi du commerce et de l'industrie, que de faire faire à beaucoup d'élèves de médiocres études classiques. Il faudrait s'en tenir à une élite et alors faire résolument de l'enseignement classique, ne pas y mêler comme accessoires de la géologie, de la botanique, une quantité de choses utiles en elles-mêmes, mais surtout au point de vue pratique. Des jeunes gens élevés d'après les méthodes universitaires apprendront bien vite ce que la pratique exigera d'eux. Une élite seule devrait faire les études

classiques et cette élite se destiner à l'Université et aux carrières libérales. Tout ce qu'on fait en dehors de cela, tout ce qui ne suit que médiocrement les études universitaires, est perdu pour la France à tous les points de vue.

Je suis d'avis aussi qu'il faudrait résolument modifier l'enseignement moderne et en faire simplement un enseignement primaire supérieur ; l'enseignement moderne est une œuvre mixte, confuse, classique, c'est-à-dire désintéressée, en même temps que pratique. Les études classiques ne donnent un développement mental sérieux que lorsqu'elles sont faites supérieurement. Il n'y a pas de demiculture de l'esprit.

En un mot, qu'on réduise le nombre des élèves du classique et qu'on fasse de l'enseignement primaire supérieur pour tous les autres.

M. le Président. Comment pensez-vous qu'on peut le réduire ? Par des examens de passage ?

M. Gaufrès. Je crois le moyen bon, monsieur le Président.

M. le Président. Vous savez quelle est la difficulté : c'est la concurrence que se font les établissements ; on craint de perdre des élèves en se montrant plus sévère que le voisin.

M. Gaufrès. Je le sais bien et je m'étonne que cette difficulté soit si grande chez nous.

Je vois en Italie, à Turin par exemple, où je vais tous les ans, que les examens de passage sont sérieux. Il y a pourtant là aussi la concurrence cléricale à peu près comme chez nous, et je ne crois pas qu'on se trouve mal de sérieux examens de passage. Les lycées italiens ont même, ce que j'accepterais volontiers, remplacé le baccalauréat par un examen de fin des études et de maturité.

M. le Président. Et pour les établissements libres, comment fait-on ?

M. Gaufrès. On distingue en Italie les jeunes gens qu'on appelle les *publicistes*, c'est-à-dire ceux qui suivent les établissements publics, et les *privatistes* ; on fait dans l'établissement d'Etat les examens pour les publicistes ; puis on y fait venir les autres qui, avec les garanties nécessaires, passent également leurs examens. Pour les jeunes gens qui ont fait leurs études dans les établissements publics, on tient compte des notes obtenues dans la scolarité et l'examen est tout aussi sérieux comme baccalauréat que le nôtre. J'ai pu en juger personnellement par des exemples observés de près.

Le jury est composé de professeurs de l'établissement et présidé par un professeur choisi par l'État.

M. Henri Blanc. Les professeurs de l'enseignement libre ne participent pas à ces examens ?

M. Gaufrès. Non, ce sont les professeurs publics; mais les autres sont présents, s'ils le veulent.

M. le Président. Est-ce qu'en Italie les établissements catholiques ont pris un aussi grand développement que chez nous ?

M. Gaufrès. Je le crois.

En Italie l'établissement public s'appelle gymnase pour les classes élémentaires et lycée à partir de la troisième ; le gymnase se recrute dans des conditions assez différentes de celles du lycée chez nous ; les jeunes gens commencent tous leurs études à l'école primaire : il n'y a pas d'exceptions pour les enfants des familles aisées. Tous passent quatre ans à l'école et ils vont ensuite au gymnase après un examen spécial. J'ai même, par parenthèse remarqué ce fait original : les jeunes filles au sortir des écoles élémentaires où elles ont fait les mêmes études et passé les mêmes examens que les garçons, se trouvent arrêtées après l'école, n'ayant pas de gymnases pour elles. Pour plusieurs d'entre elles, à Turin du moins, il a été demandé que des études de gymnase fussent organisées. L'administration a préféré les admettre aux gymnases des garçons.

Et j'ai vu bien des fois, à la sortie du gymnase, cinq, six ou dix fillettes sortir les premières des classes et généralement s'en aller un peu vite, attendues quelquefois par quelqu'un de leur famille. La tenue de ces jeunes filles et celle des garçons à côté desquels elles passaient étaient irréprochables. Un autre point à noter, puisque j'entre dans ces détails, c'est que, à la sortie des classes, ce n'est pas un vacarme, comme un coup de tonnerre, ainsi qu'il arrive souvent ici ; le professeur marche devant les élèves et les conduit, du 2e ou du 3e étage jusqu'à la rue : l'ordre est parfait. Ici la dignité des professeurs ne leur permet pas de se mêler à une question de surveillance. En Italie ils n'en sont pas encore là et un professeur qui soigne ses élèves trouve qu'il fait bien.

M. le Président. Vous avez visité ces gymnases?

M. Gaufrès. Non. J'ai connu de près des élèves qui en suivaient les classes et j'ai reconnu que les études y étaient bonnes.

M. Président. Ils n'ont rien de semblable à notre enseignement moderne?

M. Gaufrès. Ils ont ce qu'on appelle les instituts techniques. Après l'école primaire il y a une bifurcation. Les jeunes gens qui veulent faire du latin et du grec entrent au gymnase et ceux qui n'en veulent pas font des études pratiques et scientifiques analogues aux cours spéciaux que nous avions autrefois, peut-être plus développés. Il y a à peu près autant d'élèves dans chacune de ces deux branches. Le droit et la médecine sont réservés aux élèves de l'enseignement classique.

D'ailleurs l'étude du latin est très facilitée par l'italien lui-même; le grec est en déclin comme chez nous.

Pour les langues vivantes, je ne les crois pas très bien enseignées dans les écoles italiennes.

Un point très intéressant est que l'école primaire est suivie par les enfants de toutes les classes de la société.

M. le Président. Croyez-vous que chez nous ce serait possible?

M. Gaufrès. Ce n'est peut-être pas impossible. J'habite un quartier (Batignolles) où les familles aisées envoient volontiers leurs enfants à l'école primaire, notamment à l'école annexe de l'École normale d'institutrices.

Si les écoles étaient tout à fait bien dirigées — elles sont déjà, en moyenne, mieux dirigées que les lycées — elles auraient facilement la clientèle bourgeoise.

M. le Président. Et vous considérez que l'enseignement primaire est une bonne base pour les études secondaires?

M. Gaufrès. C'est mon avis. Lorsque j'étais dans l'enseignement secondaire libre, une idée était tout à fait répandue chez nous, en particulier parmi les établissements qui visaient les prix au concours et qui recevaient à ce titre des boursiers : nous pensions qu'un élève qui a été commencé en province de manière à bien posséder ses éléments, était l'élève à succès, et non pas le petit Parisien qui a l'œil éveillé, le mot drôle, des idées sur tout; celui-là reste toute sa vie ce qu'il est: très amusant, et pas fort.

Je conclus donc qu'il ne serait pas mauvais de commencer par l'école primaire, étant entendu pourtant que les élèves destinés au lycée pourraient être autorisés à marcher plus vite dans l'école primaire et faire en trois ans ce que les autres font en quatre ou cinq.

Mon idée est, en résumé, celle-ci : pas de moderne, mais, à la place, un enseignement primaire supérieur; peu d'élèves faisant du classique, mais le faisant très bien, et, à la fin des études classiques, pas de baccalauréat, mais un examen de maturité fait dans les établissements avec les garanties voulues, et commencer tout cela dans l'école primaire commune.

Si nous voulons élever les enfants du peuple, il faut que les enfants de la bourgeoisie soient mêlés à eux.

Je voudrais maintenant dire quelques mots des causes qui font que la concurrence des établissements religieux a été si nuisible aux lycées. La principale est le manque d'adaptation des mesures administratives et de l'enseignement des lycées aux besoins des enfants.

D'abord l'enseignement dans les classes passe un peu par-dessus les têtes et n'est profitable qu'à un nombre restreint d'élèves; c'est l'une des grandes objections qu'ont les familles à envoyer leurs enfants au lycée. Cet inconvénient est peut-être un peu diminué à présent; mais dans une classe, à Paris, il y a quelques élèves qui travaillent et une majorité qui ne travaille guère.

Les familles ne prennent pas facilement leur parti de voir leurs enfants sacrifiés; il leur est assez indifférent que les professeurs soient de rare talent, agrégés et docteurs, et qu'ils aient des élèves couronnés aux concours; elles tiennent à ce que les enfants soient soignés. Si l'on veut relever les établissements de l'État, il faut que les soins soient donnés à tous les enfants et, à cet égard, l'école primaire donne de bons exemples. J'ai vu cent fois des élèves apprenant leurs leçons, sans qu'on leur en demande la récitation, faisant leurs devoirs sans qu'on y regarde. Rien n'est plus décourageant pour eux et leurs familles.

L'élève est-il externe, on lui donne un répétiteur qui lui apprend à lire son grec, lui fait faire la version, lui donne des idées pour le thème, etc.; mais cela ne va pas tout seul, cela coûte et beaucoup de familles renoncent à suivre des classes qui exigent tant de secours

et de dépenses; elles vont ailleurs et il y a là pour les lycées une cause d'affaiblissement.

Au point de vue des soins matériels, les lycées n'ont pas la réputation d'être très attentifs. Il court, contre eux, des critiques classiques ; les portes du lycée, par exemple, s'ouvrant à deux heures précises, pas une minute avant, même si un orage inonde les élèves devant la porte.

Des précautions morales très importantes sont omises : on voit parfois autour de l'établissement des choses peu convenables, des exhibitions, des gravures licencieuses, des journaux pornographiques, quelquefois pis. A côté du lycée d'une grande ville, il y a une brasserie de femmes.

On a fait, me dit-on, des efforts pour la supprimer, on n'y est pas parvenu.

Certes, ces questions concernent la police, non l'instruction publique. Mais l'une et l'autre relèvent de l'État et il dépend de lui de faire concorder leur action. Les familles, en tous cas, le demandent et se plaignent qu'il n'en soit pas ainsi.

Un autre point montre que l'on ne fait pas assez attention à l'intérêt moral des enfants ; il y a des sorties de classe à toutes les heures ; les familles ne peuvent à chacune surveiller leurs enfants.

Autrefois on entrait au lycée à 8 heures et on sortait à 10 heures; on entrait à 2 heures et on sortait à 4 heures; mais présentement, avec les additions qu'on a faites au programme de matières nouvelles on excède forcément les quatre heures de leçon par jour; on ajoute des heures aux classes du matin ou de l'après-midi, puis quand on en a trop ajouté, on en retranche.

Je ne crois pas difficile de trouver une solution à cet inconvénient; on l'a trouvée au collège Chaptal; là, il n'y a pas d'élèves sortant à d'autres heures que les heures réglementaires. Quand on s'est aperçu dans cet établissement municipal qu'on ne pouvait pas avec quatre heures de classe faire tout l'enseignement, on l'a fait en cinq heures, deux heures et demie le matin et deux heures et demie l'après-midi; il ne serait pas difficile d'en faire autant dans l'Université et de donner aux familles les mêmes facilités pour la surveillance de leurs enfants. La mesure serait accueillie avec satisfaction.

Me plaçant à un autre point de vue, je dirai que l'internat des lycées est trop purement administratif. Voilà un proviseur, un censeur, des répétiteurs, des professeurs, tout un ensemble de règlements dont l'observation est sévèrement exigée : que peut devenir dans tout cela un jeune enfant que vous avez interné?

Quand on se représente ce qu'est l'enfant avec cette imagination vive, cette sensibilité extraordinaire, avec ce besoin d'action, il semble impossible qu'il puisse être heureux et se développer normalement dans ces conditions. Tout lui est défendu, il ne peut pas bouger, tous ses désirs se heurtent à des obstacles.

Autre inconvénient, les enfants ne vivent qu'entre eux, n'ayant de rapport avec l'administration que pour en recevoir des ordres ou des punitions. Or, la pire des écoles, c'est celle des enfants entre eux; c'est ce qui rend si dangereuse l'école de la rue. Un enfant ne peut être élevé que par quelqu'un de formé, de plus âgé, de plus équilibré. En somme, nos jeunes gens ne sont pas assez avec des personnes qu'ils aiment et qui les aiment. Les établissements religieux n'ont évidemment pas une supériorité réelle sur les établissements laïques, mais ils tiennent compte des sentiments des enfants ils occupent leur imagination, ils excitent leurs bons sentiments. Je lisais même récemment dans un livre sur les patronages catholiques que dans les écoles classiques les grands garçons sont peu à peu habitués à se préoccuper de leurs futurs devoirs, de leur futur rôle dans la société.

On leur enseigne, bien ou mal, à s'intéresser aux autres, surtout aux petits, aux faibles; enfin, on leur trace une sorte de programme moral, tandis que ces précautions d'ordre élevé ne sont pas prises chez nous.

En résumé, notre erreur en ce qui concerne la tenue et l'enseignement des lycées, particulièrement de l'internat, a été de nous imaginer que l'enseignement suffit. Nous donnons de bonnes leçons; nous avons des professeurs d'une supériorité éclatante et qui ne sont pas seulement des savants, mais des hommes de cœur; seulement ils n'ont pas assez l'idée qu'à des enfants, soit dans la classe, soit ailleurs, il faut autre chose que le savoir. Autrefois, quand il n'y avait pas d'internat dans les collèges, il existait autour d'eux ce qu'on appelait des pédagogies, l'équivalent des pensionnats, avec cette différence que les pédagogies étaient agréées et surveillées par les chefs des collèges.

Elles gardaient les enfants dans des conditions assez rapprochées de la vie de famille, et il y en avait pour les différentes catégories sociales.

Je ne sais si nous n'aurions pas avantage à renoncer au grand internat, qui sera toujours administratif et mal approprié à la vraie nature de l'enfant, et à laisser à des familles choisies et surveillées le soin de garder et de faire travailler les enfants obligés de se séparer de leurs parents.

Si cela n'est pas réalisable, il faudrait alors résoudre la question que vous posez dans le questionnaire : comment faut-il choisir les proviseurs ?

Je dirai qu'il faut les choisir avec le goût et l'aptitude de leur métier, en vue de ce qu'ils ont à faire et non à raison des fonctions qu'ils ont déjà remplies.

Nommer des préfets en fin de carrière pour diriger, par exemple, l'institution nationale des sourds-muets, c'était une habitude à laquelle on a eu raison de renoncer. Nommer proviseurs des professeurs qui n'ont pas réussi, c'est peut-être aussi une méthode à abandonner.

Je ne demande pas mieux qu'il y ait, s'il le faut, des internats universitaires, mais qu'ils soient alors autrement organisés; que le proviseur ait toujours sa femme pour s'occuper maternellement des élèves; qu'il y ait une matrone dans l'établissement; que la famille entière de ceux qui président à sa direction se subordonne à l'intérêt moral et matériel des élèves. Ceux-ci seront alors plus heureux et mieux élevés, et leurs familles plus fidèles à l'Université.

Vous demandez encore : L'inspection générale doit-elle s'occuper d'autre chose que de la valeur des professeurs?

Cela est bien sûr; il faut voir si les enfants se plaisent au collège, s'ils s'y conduisent bien, s'ils sont l'objet de tous les soins que leur âge réclame. Cela est au moins aussi important que la qualité des leçons qui leur sont données.

A mon idée, la concurrence faite aux lycées est moins redoutable à raison des principes engagés qu'à raison des soins matériels et moraux. Si l'on fait ce qu'il faut, à ces divers points de vue, les enfants n'iront pas ailleurs. On racontait récemment l'histoire d'un collège, en Bretagne, d'où les élèves disparaissaient petit à petit. On change le principal, et, au bout de peu de temps, les élèves sont revenus, les familles ont été regagnées, les fonctionnaires de l'État, les officiers et autres qui avaient mis leurs enfants ailleurs les ont ramenés.

Il y a sans doute divergence de principes, mais rarement les principes sont suivis jusqu'au bout. Chacun n'en prend qu'une partie, et, quand l'intérêt parle, ils savent s'accommoder.

Les bons Pères ne donnent pas tout ce que les familles en attendent, mais ils donnent des soins visibles; les mères voient qu'on s'occupe de leurs enfants, et c'est ce qu'elles demandent. La devise de la Société des chefs d'institution, dont j'ai longtemps été président, était : *Parentis esse loco*. Tous n'appliquaient pas également leur devise; mais ceux qui le faisaient suffisamment avaient plus d'élèves qu'ils n'en voulaient.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Gaufrès, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BLONDEL.

M. le Président. Monsieur Blondel, vous êtes docteur ès lettres; vous n'avez pas appartenu à l'enseignement secondaire?

M. Blondel. J'ai été professeur à la faculté de droit de Lyon et à la faculté des lettres de Lille.

M. le Président. Et vous avez beaucoup voyagé?

M. Blondel. Oui, surtout en Allemagne. J'y ai été envoyé plusieurs fois en mission d'abord par le Ministre de l'Instruction publique et ensuite par le Musée social.

Etudiant au cours de mes derniers voyages les causes de l'essor industriel et commercial du peuple allemand, je me suis beaucoup préoccupé de la réforme de l'enseignement dans

ses rapports avec le développement économique du pays.

Les attaques dont notre enseignement secondaire est actuellement l'objet s'expliquent et se justifient par l'importance plus grande qu'on accorde aujourd'hui aux questions d'enseignement. Ces questions tiennent forcément une plus grande place, dans une société démocratique comme notre société actuelle, que dans une société monarchique ou aristocratique. C'est parce que l'éducation de notre démocratie française est insuffisante, que notre régime politique et social actuel n'a pas porté tous les fruits qu'on en pouvait attendre, et c'est aussi l'une des causes qui permet, à ceux qui n'aiment pas ce régime, de multiplier leurs attaques.

Dans les doléances et récriminations qu'on entend de tous côtés, voici surtout ce qui me frappe :

1° D'abord le discrédit dans lequel sont tombés aux yeux de beaucoup de parents les établissements relevant de l'État, en dépit des efforts et des dépenses considérables qui ont été faites depuis quelques années pour les améliorer. La conséquence de ce discrédit a été un progrès marqué des établissements tenus ou dirigés par des religieux.

Beaucoup de parents trouvent, sans être hostiles à l'Université que la tenue et la discipline sont meilleures dans ces établissements, que sous prétexte de libéralisme, on a, dans nos lycées et collèges, abandonné les enfants beaucoup trop à eux-mêmes. Ils pensent que l'éducation, chose qui les préoccupe autant que l'enseignement, exige une autorité morale, et que cette autorité morale est beaucoup plus forte dans les maisons religieuses.

2° Le second ordre de doléances est plus grave encore, parce qu'il concerne toutes les maisons dans lesquelles l'éducation secondaire est donnée.

On prétend tout à la fois que les études sont en décadence et que l'enseignement classique actuel ne répond plus aux besoins de l'époque, on prétend surtout qu'il n'est pas une école d'énergie, qu'il est à peine bon pour préparer au fonctionnarisme et à la bureaucratie.

Ces récriminations sont en partie fondées. Et encore je commence par dire que nous avons dans nos lycées et collèges, et en grand nombre, de très bons élèves. Et c'est même parce que les professeurs s'occupent un peu trop exclusivement de ceux-ci qu'ils proposent des sujets de devoirs ou de composition d'une difficulté exagérée pour la moyenne, et que ces bons élèves arrivent pourtant à traiter d'une façon étonnante.

Mais, sous le bénéfice de cette réserve, on doit reconnaître que notre enseignement actuel n'est pas suffisamment approprié aux besoins de notre époque. Il est, en partie, la cause de l'infériorité économique dans laquelle se trouve aujourd'hui la France, infériorité relative sans doute, mais très affligeante, quand on compare le développement si lent de notre industrie et de notre commerce avec les progrès considérables que font les peuples voisins, les Allemands surtout.

A ce point de vue, il n'y a pas de distinction à établir entre les établissements religieux et les établissements de l'État. L'insuffisance des uns et des autres est manifeste. L'hostilité ou tout au moins la défiance qu'ils se témoignent est impropre à y remédier. Je ne crains pas de dire qu'elle est plutôt propre à détourner de l'étude des véritables réformes. On perd, de part et d'autre, un temps précieux à s'anathématiser, et de mesquines rivalités empêchent de voir l'intérêt supérieur du pays.

Les raisons de l'insuffisance actuelle de notre enseignement secondaire sont, d'après moi, fort anciennes. J'estime, en effet, que l'Université elle-même vit encore aujourd'hui dans une large mesure de vieux principes dont elle a hérité — quel que puisse être maintenant son esprit — des maisons religieuses du XVII[e] et du XVIII[e] siècles. L'éducation des Jésuites et les idées qu'ils ont fait prévaloir dans notre pays ont eu un contrecoup profond sur notre régime scolaire.

Les Jésuites se sont efforcés surtout d'apprendre à leurs élèves à renoncer à leur volonté. Ils se sont efforcés d'en faire de bons jeunes gens, des chrétiens aimables, lettrés, bons serviteurs de l'Église et du roi.

Fleury leur reprochait déjà de faire des oisifs et des inutiles ; il disait déjà que l'éducation qu'ils donnaient n'était pas suffisamment l'apprentissage de la vie.

Ce sont les mêmes griefs qu'on pourrait adresser aujourd'hui à notre enseignement secondaire. Il ne donne pas une éducation vraiment *nationale* dans le sens le plus complet de ce mot. Notre Université du XIX[e] siècle s'est proposé trop exclusivement, comme cela

a été dit expressément dans des documents officiels, de cultiver les lettres grecques et latines, « source de toute bonne instruction ».

Notre enseignement secondaire, avec l'assentiment des familles il faut le reconnaître, a gardé au fond son caractère des siècles passés, encourageant la docilité plus que l'initiative, ne développant du moins l'initiative que dans le sens d'un élargissement de la vie intellectuelle.

Il tend par là à créer une sorte d'aristocratie ; il ne peut être bon que pour une partie limitée de la nation. Il n'arme pas notre jeunesse française pour cette lutte d'intelligences et de volontés qui devient (et on ne peut le regretter) la grande forme de combat entre les peuples. Et il ne développe pas non plus chez la jeunesse le sentiment de sa responsabilité.

On a cru d'abord qu'il suffirait, pour suivre le mouvement de la civilisation moderne et pour élargir suffisamment les cadres anciens, d'amplifier les programmes.

Partant de là, on a cherché les combinaisons les plus propres à introduire dans le cerveau des jeunes Français la plus grande somme possible, j'ose à peine dire de connaissances, mais de notions, notions dont la plupart seront à peu près inutiles dans la vie aux trois quarts de ceux à qui on les inculque.

Cet élargissement des programmes n'a contribué en aucune façon à cette formation des volontés que je trouve actuellement si imparfaite. On a fait fausse route, non seulement au point de vue de la formation des volontés, mais même au point de vue de la formation des intelligences : le cerveau n'est pas un magasin à remplir, mais un organe à fortifier.

Ce n'est pas à dire qu'il faille condamner absolument l'enseignement secondaire classique.

Il faut faire une distinction.

Une nation comme la France, étant donnés son rôle historique, ses aptitudes si variées, ses traditions et ses légitimes espérances, doit et peut aisément donner une double orientation à son activité.

Elle peut, sans faire preuve d'ambition exagérée, prétendre conserver dans le monde une très haute influence intellectuelle, littéraire, artistique.

Elle peut aussi prétendre lutter, avec plus de succès qu'elle ne le fait aujourd'hui, sur le terrain économique, industriel et commercial.

Or il est incontestable que notre enseignement secondaire nous prépare assez bien à la première de ces deux orientations et fort mal à la seconde.

La haute culture intellectuelle, qui repose sur l'enseignement classique, a toujours été en honneur en France et nous ne devons pas le regretter. C'est par elle que la France a, depuis tant de siècles, gardé une sorte de prééminence dans le monde. C'est grâce à elle que la France, en dépit de toutes les attaques dont elle est l'objet, reste, après tout, le pays de la civilisation la plus délicate, la plus raffinée, la plus haute... Cela est dû en partie à cet enseignement gréco-latin si décrié en ce moment, mais qui a, pour les esprits bien doués, une valeur éducative plus haute que tout autre ; qui a, par suite, dans notre société démocratique, une très haute utilité.

Il ne faut pas, pour donner satisfaction à certains besoins, en compromettre d'autres qui ne sont pas moins légitimes. Il y a en France d'autres intérêts que les *intérêts économiques ;* il ne faut pas trop sacrifier à la fièvre de l'argent.

La haute culture peut être regardée comme un luxe pour les individus. Ce n'est pas un luxe pour une grande nation. C'est une nécessité.

J'estime d'ailleurs que l'enseignement gréco-latin bien conçu, loin de détruire les qualités d'énergie et d'initiative est plus que tout autre, capable de les développer dans certaines natures parce qu'il trempe les âmes tout en façonnant les esprits.

Dans cet enseignement classique, il faudrait s'attacher surtout à l'explication des textes, à la lecture des auteurs. Il faudrait dégager l'enseignement secondaire de l'esprit de l'enseignement supérieur, et y faire entrer très peu de philologie et de syntaxe.

Mais cet enseignement gréco-latin ne convient qu'à une élite. Et ce qui a été fâcheux c'est qu'on a voulu y soumettre un grand nombre de jeunes gens pour lesquels il a été plutôt nuisible, qu'il a détournés des voies pratiques, dont il n'a fait que des hommes sans valeur, peu utiles à leur pays.

Il a conduit la France à déserter cette seconde orientation dont je parlais tout à l'heure, à déserter la lutte économique. Grâce à lui

nous sommes mal armés en vue de cette lutte; et c'est pourquoi il faut diriger une partie de notre jeunesse vers des professions qui ont besoin d'être relevées. Cela est d'autant plus nécessaire que la raison fondamentale qui a poussé tant de jeunes gens vers les carrières dites libérales, et vers l'enseignement gréco-latin, c'est une raison de *vanité*. C'est par vanité pure que bien des pères de famille se sont obstinés jusqu'ici à demander pour leurs enfants (quelles que fussent les aptitudes de ceux-ci) l'enseignement secondaire classique.

Une partie de notre bourgeoisie française eût cru signer sa déchéance, si elle n'avait pas obligé ses enfants, quelque médiocres qu'ils fussent parfois, à apprendre le grec et le latin. Cette vanité bourgeoise a été entretenue par ce fait que les familles (les familles bourgeoises surtout), sont peu nombreuses. On sait bien que les carrières libérales auxquelles conduit l'éducation classique sont encombrées. Mais on se résigne plus aisément à la patience lorsqu'on a deux ou trois enfants, que lorsqu'on en a cinq ou six. On se préoccupe beaucoup plus dans ce cas d'en diriger au moins quelques-uns vers des carrières lucratives.

C'est en grande partie parce que nos familles françaises sont peu nombreuses, que les carrières industrielles et commerciales ont été regardées comme subalternes, inférieures.

La science du commerce surtout a été traitée dédaigneusement de science d'épicier, et ce mot a fait tout le mal qu'un mauvais mot peut faire. Nous le payons aujourd'hui d'une infériorité commerciale dont nous aurons bien de la peine à nous relever. On a pensé que le maniement des affaires commerciales était si peu de chose qu'il ne requérait aucune préparation et qu'il lui suffirait des fruits secs des autres professions.

Si les Allemands ont plus de goût que nous pour la vie économique moderne, s'ils n'ont pas les mêmes superstitions vaniteuses en ce qui concerne les carrières industrielles et commerciales, cela tient en grande partie à ce que la bourgeoisie est en Allemagne une classe récente. Elle plonge ses racines immédiates dans le monde des industriels, des marchands, des boutiquiers.

Et c'est aussi pour cela que les mères allemandes retiennent moins leurs enfants que les mères françaises, les poussent beaucoup moins à faire du latin ou du grec et à rechercher les carrières et les positions tranquilles.

L'idée à laquelle on a obéi en créant, il y a quelques années en France, à côté de l'enseignement classique, un enseignement dit moderne n'a pas jusqu'ici donné de très bons résultats.

Cet enseignement moderne auquel on a voulu conférer les mêmes avantages qu'à l'enseignement classique est apparu à beaucoup comme une forme de l'envie démocratique, et comme le fruit d'une hostilité mal déguisée à l'égard du grec et du latin. C'est un enseignement qui n'est ni chair ni poisson, ni classique ni pratique, qui a contribué à abaisser le niveau d'une grande partie de nos fonctionnaires.

Il faut, à mon sens, établir une distinction très nette entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Je souhaiterais qu'il y eût des établissements complètement distincts et des programmes très différents (comme cela a lieu en Allemagne avec les gymnases d'une part, les *Réalgymnases* et les *Réalschulen* d'autre part.

Dans les lycées donnant l'enseignement classique, je maintiendrais de fortes études de latin et de grec, de littérature, de culture esthétique et désintéressée de l'esprit. Mais j'en éliminerais avec une rigueur inflexible les enfants qui, vers l'âge de treize ou quatorze ans, ne révèlent aucune disposition et aucun goût pour ces études-là. Il ne faut pas que ces enfants-là s'obstinent à faire du grec et du latin; ils perdent leur temps.

M. le Président. Comment élimineriez-vous ces élèves?

M. Blondel. Par des examens de passage très sévères.

Je sais que cela aura l'inconvénient de diminuer la population des lycées; mais je la trouve déjà trop considérable; je n'hésiterais pas à diminuer le nombre de ceux qui s'obstinent à vouloir l'enseignement classique parce qu'il y aurait d'autres espèces de lycées.

M. Marc Sauzet. Ils ne voudront peut-être pas aller dans vos nouveaux lycées?

M. Blondel. Ils pourront se rejeter s'ils le préfèrent vers les écoles commerciales ou vers les écoles professionnelles.

M. le Président. Ils iront peut-être dans les établissements ecclésiastiques.

M. Blondel. Je me montrerais également sévère pour les éléves de ces établissements.

Il ne faut pas céder au désir d'avoir dans les lycées le plus d'élèves possible, nous n'en avons que trop : l'enseignement classique ne doit pas être donné au hasard. Il ne peut être utile qu'à des jeunes gens convenablement doués pour en tirer profit.

Dans les établissements d'enseignement classique, l'étude des sciences serait réduite au minimum ; il faudrait surtout faire sentir aux élèves l'importance des sciences dans la vie contemporaine, et leur faire comprendre (par des exemples bien choisis) les méthodes. On pourrait même admettre une certaine liberté d'option entre les sciences et les langues vivantes. Il y a des jeunes gens intelligents qui n'ont aucune aptitude pour les langues vivantes. Je ne vois pas la nécessité de les forcer à les apprendre.

Dans les établissements qui donneraient l'enseignement moderne, je ne laisserais que très peu de latin, et pas de grec. Il ne faudrait pas, comme aujourd'hui, s'attacher à une sorte d'enseignement pseudo-classique, qui n'est pas plus pratique que l'enseignement classique proprement dit, qui a ouvert les carrières libérales à des jeunes gens mal préparés, qui a permis à des médiocres d'arriver aux mêmes places que les plus intelligents.

Il faudrait dans cet enseignement moderne de très fortes études de sciences (mathématiques, physiques et naturelles), d'histoire (surtout d'histoire contemporaine et d'histoire économique), de géographie (et spécialement de géographie commerciale), de langues vivantes, étudiées surtout au point de vue pratique. Il faudrait dans ces établissements d'autres professeurs que ceux des établissements classiques, mais il me semble que notre École normale supérieure et nos Universités régénérées pourraient aisément en fournir.

C'est là surtout qu'il faudrait des programmes conçus dans un esprit différent de nos programmes actuels, qui sont faits comme s'ils devaient préparer de futurs professeurs. On enseigne le latin, le grec, la littérature, l'histoire, les sciences mêmes, comme si les jeunes gens auxquels on s'adresse devaient avoir un jour à enseigner eux-mêmes ces choses. C'est là une des grandes faiblesses de notre enseignement actuel.

Et puis on s'attache beaucoup trop aux mots. L'enseignement verbal domine encore presque toute notre méthode.

Nous ne nous préoccupons pas assez de ce qui est l'essentiel : rendre le jeune homme *capable* d'acquérir lui-même les connaissances dont il pourra avoir besoin. — Cela est vrai, même dans l'enseignement supérieur, à plus forte raison dans l'enseignement secondaire.

Je sais bien que quelques professeurs intelligents sont entrés dans une voie nouvelle. Mais ils ont alors une tendance à parler à l'enfant comme à un homme. Ils agissent comme si son esprit était formé à toutes les abstractions avec lesquelles ils sont eux mêmes familiarisés.

La distinction entre les deux enseignements que j'oppose l'un à l'autre est très accentuée en Allemagne.

La Realschule, créée ou au moins organisée vers le milieu du siècle, n'a, depuis cette époque, cessé de s'étendre et de se fortifier ; ce qui prouve qu'elle correspondait a un besoin national. Elle s'est développée par la force des choses et a dépassé de beaucoup le but qu'on lui assignait primitivement. Il y a trente ans, on la définissait un établissement de préparation pour les professions pratiques et les écoles techniques. Aujourd'hui elle a la prétention d'être un établissement de culture générale, surtout depuis qu'en 1882, on a créé ce type (assez analogue à celui que je souhaiterais pour nos lycées d'enseignement moderne) du Réalgymnase, où l'on enseigne peut-être un peu trop de latin, mais pas de grec, et où l'on fait de fortes études en sciences, histoire, géographie et langues vivantes.

M. le Président. La Commission de 1890 n'avait-elle pas conclu à la suppression de ces réalgymnases ?

M. Blondel. Oui ! mais il y a eu de vives résistances, et aujourd'hui les Réalgymnases et les Réalschulen progressent plus rapidement que les gymnases.

M. le Président. On considérait cet enseignement comme bâtard ?

M. Blondel. C'est pourquoi je ne demanderais pas trois types d'enseignement, mais deux seulement ; je ne m'attacherais pas à cette sorte de division tripartite à laquelle les Allemands sont restés fidèles et qui est encore compliquée par l'existence des pro-

gymnases, des Oberrealschulen, des Realschulen. Il y a une complication qui achèverait de dérouter nos familles françaises, déjà si ignorantes en matière de questions d'enseignement.

Les Réalgymnases se recrutent en partie des élèves qu'on a d'abord tenté de mettre dans les gymnases et qui ont manifesté peu de disposition pour le latin, le grec, la littérature, la culture désintéressée de l'esprit. La population scolaire des Réalgymnases et celle aussi des Réalschulen proprement dites, a depuis quelques années augmenté plus vite que celle des gymnases.

Il y a en Prusse 273 gymnases et 110 Réalgymnases et Réalschulen : il y a environ 76.000 élèves dans les gymnases et 35.000 dans les Réalgymnases et les Oberrealschulen, sans parler des Réalschulen d'un rang inférieur, qui ont encore environ 20.000 élèves.

L'enseignement moderne donné dans ces divers établissements a été pour beaucoup dans le développement de l'industrie et a favorisé le rôle si considérable que joue la science dans la production allemande contemporaine.

L'essor économique du peuple allemand est si inquiétant pour nous parce qu'il fait de l'industrie et de la science comme il fait de la guerre, en en calculant tout d'avance, en apprenant aux étudiants si nombreux qui, après une bonne préparation générale, viennent fréquenter les laboratoires des Universités, non pas seulement la science faite, mais le métier de savant, métier qui ne s'improvise pas, qui exige un apprentissage et que les dons naturels ne sauraient remplacer. Ce qui caractérise la production allemande, c'est que, grâce à un enseignement mieux conçu que le nôtre, un grand nombre de travaux de détail, secondaires mais utiles, sont faits et bien faits par des jeunes gens médiocres, qui n'ont pas l'intelligence aussi vive que les nôtres, mais qui savent en définitive (façonnés par une meilleure formation) produire une somme plus considérable de travail utile.

La force de certaines usines allemandes, j'en ai visité cette année un bon nombre, c'est le caractère de laboratoires de recherches scientifiques qu'on a su leur donner, c'est la préoccupation constante qu'ont eue les chefs d'industrie, non seulement de se tenir au courant des progrès de la science, mais d'apporter eux-mêmes à la science une contribution journalière.

Ainsi les grandes usines de produits chimiques ont à leur service des légions de jeunes savants (80 à Ludwigshafen, 76 à Elberfeld, 75 à Höchst.)

Ces jeunes gens sortent presque tous de ces Réalgymnases ou de ces Réalschulen dont je viens de vous parler.

M. Edouard Aynard. Ces élèves des Réalschulen ne passent-ils pas ensuite dans les laboratoires ?

M. Blondel. Ils passent ordinairement deux ou trois ans dans les instituts chimiques annexés aux universités.

M. Edouard Aynard. Nous avons eu toutes les peines du monde à créer l'institut de Lyon. Il faut que la Commission retienne que ce ne sont pas des produits directs des Réalschulen et qu'il y a une institution supérieure.

M. Baudon. C'est de l'enseignement professionnel.

M. Edouard Aynard. Non ! ce que je voulais faire dire à M. Blondel, c'est que ces élèves des Réalschulen étaient préparés à recevoir un enseignement supérieur dans des laboratoires purement scientifiques.

M. Blondel. Ces usines non seulement rendent au pays de grands services, mais elles offrent ainsi des débouchés très appréciables aux jeunes gens qui sortent des Facultés des sciences, après avoir presque tous été formés dans ces établissements d'enseignement moderne que je voudrais voir se constituer fortement chez nous.

Ce sont les séjours que j'ai faits en Allemagne qui m'ont surtout fait réfléchir à ces questions.

En 1870, nous avons été vaincus par un ennemi qui, au point de vue militaire, était plus scientifiquement organisé que nous. Aujourd'hui, sur le terrain industriel et commercial, nous sommes également vaincus par un ennemi scientifiquement organisé.

M. Édouard Aynard. Au point de vue de la chimie.

M. Blondel. Et au point de vue de la métallurgie, des industries électriques, du commerce d'exportation.

Cela est d'autant plus attristant que nous avons les qualités nécessaires pour mieux faire. L'Allemand (pas plus que l'Anglais d'ailleurs)

n'a notre justesse de coup d'œil, notre sûreté de main, notre bon goût.

Nous possédons heureusement des qualités qui ne s'acquièrent pas, tandis que l'instruction, la méthode, à l'aide desquels les autres peuples nous surpassent, peuvent s'acquérir.

Il est temps que nous rattrapions le temps perdu et que nous rendions à la France, dans le domaine économique, une place digne de celle qu'elle a su heureusement conserver dans le domaine littéraire ou artistique.

M. le Président. L'État est-il intervenu?

M. Blondel. L'intervention de l'État a été considérable. C'est de 1870 que date cet essor. Dans les premières années qui ont suivi la guerre, en dépit des 5 milliards que nous lui avions payés, l'Allemagne ne pouvait se se développer, parce que sa jeunesse n'était pas suffisamment formée. Depuis une vingtaine d'années, les établissements d'enseignement moderne ont formé un grand nombre de jeunes gens, qui ont été les ouvriers de cette œuvre nationale.

Et l'Allemagne avait besoin d'un relèvement économique plus considérable que celui dont nous avons besoin aujourd'hui.

M. Édouard Aynard. Pour appuyer la véracité et la valeur de ces observations, je n'apporte que mon témoignage, qui pourrait, je crois être appuyé de beaucoup d'autres. L'Allemand a réussi sur le terrain industriel, économique, financier; il a échoué dans l'enseignement artistique, bien qu'il ait employé les mêmes méthodes; il a échoué dans l'enseignement du dessin et des arts industriels; il s'est laissé devancer par l'Angleterre, parce qu'il n'a pas pu acquérir ce que la nature lui avait refusé.

M. Blondel. C'est très exact.

Ne pourrait-on profiter, pour organiser plus fortement notre enseignement moderne, de la défaveur dans laquelle — au moins dans beaucoup de milieux — notre enseignement classique gréco-latin est tombé.

Le moment me paraît propice pour organiser cet enseignement fortement, pour lui assurer le même prestige aux yeux des familles qu'à l'enseignement classique, et pour combattre victorieusement cette vanité dont je parlais et qui nous a jusqu'ici fait beaucoup de tort. On commence à comprendre qu'il y a des intelligences pour lesquelles les faits, les choses, les méthodes scientifiques ont aussi une vertu éducative, peut-être moindre que celle de la culture gréco-latine, mais qui pour beaucoup est très satisfaisante.

J'hésiterais, pour mon compte, à admettre les jeunes gens sortant d'un lycée moderne à faire leur droit. Mais je crois que ce serait la seule faculté dont je les éliminerais.

Je laisse aux médecins le soin de décider si la connaissance du grec est indispensable pour l'étude de la médecine. J'admettrais, pour mon compte, que cet enseignement moderne fût jugé suffisant, car je n'en fais pas un enseignement inférieur.

M. Delarue. Je l'accepterais plus volontiers pour les avocats que pour les médecins.

M. Blondel. Si les médecins me démontrent l'utilité pour eux de la culture gréco-latine, je m'inclinerai, car nos établissements d'enseignement supérieur ne souffrent pas d'une pénurie de candidats.

M. Baudon. Vous aurez une plus grande pléthore de médecins.

M. Blondel. J'accepte donc qu'on se montre assez sévère pour le recrutement de nos facultés de médecine et de droit. Dans les facultés de droit, je n'admettrais les élèves de l'engnement moderne qu'à certaines épreuves, à l'examen de capacité renforcé, aux études économiques et sociales, pour lesquelles la connaissance du grec est peu utile. Il y aurait ici une sorte de licence à organiser; ce ne serait pas impraticable.

J'espère surtout qu'ils se dirigeraient, avec une préparation meilleure que nos bacheliers actuels, vers les écoles supérieures de commerce et d'industrie (écoles encore très insuffisantes), vers les instituts physiques et chimiques tels que nous commençons à en avoir dans quelques universités, vers l'École centrale, vers nos écoles d'arts et métiers renforcées, et aussi vers les usines, les fabriques, sans parler des colonies. Ne pourrait-on accorder aux meilleurs d'entre eux des bourses de séjour à l'étranger?

En ce qui concerne les *examens*, je comprends très bien le sentiment d'inquiétude qui détermine la plupart des maisons d'éducation religieuse à demander le *maintien du baccalauréat*. Pour mon compte, je ne suis pas l'admirateur du baccalauréat; car je suis assez hostile aux diplômes de toute sorte.

Le baccalauréat encourage notre amour

héréditaire des diplômes et des distinctions. Il est en partie responsable de la crise de l'enseignement dont on parle aujourd'hui.

Dans la majorité des familles, il apparaît comme le but des études secondaires. Les études sont l'accessoire, le baccalauréat est tout : c'est déplorable. Et je ne parle ni des fraudes, ni des hasards dont il est l'occasion.

En fait d'examens, ceux que je préfère ce sont les examens d'*entrée* dans une carrière, dans une école, dans une profession, et non les examens solennels de *sortie*, au moins s'ils ont pour but de conférer un diplôme.

La recherche du diplôme nous a rendu en France de très mauvais services.

Notre jeunesse (il est impossible de soutenir le contraire) s'est habituée à travailler essentiellement en vue de ce parchemin convoité.

Le diplôme est le principal.

La science est le superflu.

Je préfère à notre système actuel les systèmes analogues au système allemand qui se contentent d'un *certificat de sortie* délivré par l'établissement où on a fait ses études.

C'est ce que font d'ailleurs les Universités elles-mêmes. Elles ne confèrent qu'un diplôme, qui est un diplôme de luxe : le doctorat. L'examen auquel prépare le *triennium academicum* est un examen d'État, un *Staatsprüfung*, qui est un examen d'entrée dans une carrière : magistrature ou administration.

Il est subi devant une commission mixte, composée de professeurs, de magistrats, de fonctionnaires.

Au baccalauréat, je préférerais de beaucoup une simple attestation d'études — avec possibilité pour les jeunes gens de solliciter cette attestation d'une commission mixte instituée *ad hoc*, s'ils ont fait leurs études chez eux ou dans des établissements n'offrant pas assez de garanties pour que les certificats délivrés par eux aient une réelle valeur.

Ce que je voudrais surtout, ce sont des examens de passage sérieux (*Versetzungs examina*), arrêtant effectivement les jeunes gens qui ne sont pas assez bien doués pour faire des études d'enseignement secondaire.

Ces examens devraient être particulièrement rigoureux dans les lycées donnant l'enseignement gréco-latin, parce qu'il faut être vraiment bien doué pour que la culture gréco-latine puisse être profitable. Un jeune homme médiocre, qui s'obstine par vanité à faire du grec, du latin, de la littérature, ne fera plus tard rien de bon. Au contraire, dans l'enseignement moderne, un jeune homme, même médiocre peut être employé à certains travaux de détail, d'importance secondaire, qui n'en sont pas moins utiles.

Mais je voudrais aussi dans ces établissements des examens de passage sérieux qui auraient pour conséquence de rejeter vers les écoles professionnelles ou vers les écoles d'agriculture et de commerce les jeunes gens insuffisants.

Je sais tout ce qu'on a dit contre les examens de passage. Mais les éliminations qu'ils permettent d'année en année sont moins cruelles que les déceptions qui attendent plus tard les jeunes gens dans la vie.

Je me permets d'ajouter — sur cette question si délicate du baccalauréat — que je ne crois pas, en impartial observateur, à sa disparition prochaine ; sa suppression se heurte à trop de résistances et il a été d'ailleurs l'objet d'attaques un peu exagérées.

Aussi faudrait-il se contenter peut-être pour le moment de quelques réformes assez simples :

1° Exiger que chaque candidat passe cet examen dans *sa* faculté ; on exige bien des justiciables qu'ils se présentent devant le tribunal de première instance de l'arrondissement dans lequel ils habitent ;

2° Former des jurys d'examen mixtes, composés de professeurs d'enseignement secondaire et de professeurs de Facultés, la direction restant réservée à ces derniers ;

3° Simplifier les épreuves en tenant compte du livret scolaire, qu'il ne faudrait pas laisser aux mains des élèves, et qui devrait offrir plus de garanties de sécurité.

Si on doit maintenir le baccalauréat, je voudrais une distinction bien nette entre les deux baccalauréats : le baccalauréat classique et le baccalauréat moderne ne conduisant pas aux mêmes carrières.

Tout en attachant une grande importance à la modification de notre enseignement classique, je crois qu'il ne faut pas se faire trop d'illusions sur les bons effets des réformes projetées.

Une réforme de notre enseignement secondaire ne sera efficace que si elle se combine avec une réforme de l'esprit public, de l'esprit qui règne dans nos familles françaises.

Nos familles françaises sentent vaguement la nécessité d'une réforme dans l'éducation,

mais elles ne comprennent pas suffisamment ce qu'elles ont à faire pour y collaborer, ne sont pas assez pénétrées de la nécessité pour elles de seconder les maîtres et les éducateurs qu'elles incriminent.

Elles sont d'une grande ignorance sur les questions d'enseignement.

Les familles ne sont pas disposées à mettre tout d'un coup le mouvement et l'entraînement là où elles se contentaient jadis de la plus grande somme possible de docilité. La plupart des parents persistent à ambitionner pour leur fils des carrières tranquilles: carrières du gouvernement, de la magistrature, de l'armée, de l'administration... carrières où on évite le plus possible les soucis et les tribulations.

Ils ne se préoccupent ni de rendre leurs enfants capables d'affronter par leur valeur personnelle les luttes de la vie, ni de développer chez eux le sentiment de la responsabilité.

Et c'est pourquoi nos jeunes gens sont aujourd'hui soutenus beaucoup moins par leur volonté propre que par le cadre dans lequel ils sont placés. Et ce cadre n'est pas celui qui convient à notre société démocratique.

La principale préoccupation des parents, c'est de maintenir les enfants dans ce cadre le plus qu'ils peuvent, et de les soustraire aux nécessités de la lutte pour l'existence. Ils ne sont pas encouragés au travail. On ne fait rien pour combattre en eux cette anémie de la volonté dont nous souffrons. Il y a là une réforme d'autant plus difficile que les familles sont peu nombreuses. C'est parce qu'on a peu d'enfants, qu'on arrive à en faire des incapables bien pourvus, au lieu d'en faire des jeunes gens capables de pourvoir eux-mêmes à leur subsistance.

C'est aux parents que j'impute la plus grande partie des erreurs actuelles de notre enseignement; c'est de ce côté qu'il faudrait un grand changement, c'est aux parents qu'il faut inculquer l'idée d'inspirer aux enfants plus d'ardeur pour le travail, et de les pousser un peu, leurs études une fois terminés, à voyager à l'étranger. J'ai conseillé moi-même à un certain nombre de jeunes gens des séjours à l'étranger; j'ai été attristé de voir le peu de profit qu'ils en avaient tiré. A peine étaient-ils arrivés quelque part que leurs parents les pressaient de revenir, ou bien ils se mettaient à la recherche de jeunes gens avec qui ils pouvaient parler français.

Permettez-moi de vous lire un fragment significatif d'un récent rapport consulaire :

« Comme je reprochais un jour à quelques négociants, dit un de nos consuls, de ne pas se faire représenter par des gens honnêtes, laborieux, rompus aux affaires, en qui ils pussent avoir une entière confiance, ils me répondirent : « Que voulez-vous, Monsieur? « Nous avons en France des employés capa- « bles, sérieux, sur lesquels nous pouvons « entièrement compter. Mais si nous leur of- « frons une place à l'étranger, si avantageuse « qu'elle soit, ils se dérobent. Ils préfèrent « gagner 2.000 francs à Paris, que d'aller se « créer une position et de gagner souvent « huit ou dix fois plus en Afrique ou en Amé- « rique ! » — « Pourquoi? demanderez-vous.» — « Tout simplement parce que leurs parents « craignent que ces pauvres enfants ne soient « pas soignés comme chez eux. Et si ce n'est « pas le père ou la mère, c'est l'oncle ou la « tante auquel le cœur saigne à l'idée de sa- « voir leur fils ou leur neveu seul, loin des « siens, aux prises avec les difficultés de la « vie, dans des pays sauvages, au milieu des « bêtes féroces, car, pour beaucoup de ces « braves gens, les pays sauvages et les bêtes « féroces commencent à Asnières ! C'est cette « affection égoïste des parents qui fait végéter « quantité de jeunes gens dans la médiocrité, « qui aigrit le caractère plus tard quand ils « en ont éprouvé les conséquences, qui tue « chez eux toute initiative, tout esprit d'en- « treprise, qui prive ainsi notre commerce, « notre industrie, nos colonies, des meilleurs « éléments de développement et de prospé- « rité (1). »

M. Marc Sauzet. C'est un Parisien, ce consul.

M. Blondel. Ce Parisien a dit vrai; c'est si excellemment dit que je me suis permis de citer ce rapport.

C'est surtout dans les familles aisées qu'on se heurte à des résistances qui sont pour nous une véritable cause d'infériorité.

Ainsi, j'ai constaté à Hambourg, que les jeunes gens des familles aisées vont presque tous passer quelque temps à l'étranger, en

(1) *Revue du Commerce extérieur*, 1er octobre 1898, p. 331.

Amérique, en Angleterre, en Italie, alors que chez nous tant de jeunes gens usent leur jeunesse dans de stériles jouissances, étouffant en quelque sorte cette vitalité qui pousse au loin, dans d'autres pays, tant de jeunes gens appartenant à des familles pourtant riches à millions.

M. Édouard Aynard. On va un peu plus à l'étranger qu'autrefois.

M. Blondel. Heureusement, mais on ne tire pas assez de profit de ces voyages.

M. le président. Vous voudriez distinguer complètement les établissements où l'on donne l'enseignement classique de ceux où l'on donne l'enseignement moderne. Croyez-vous que ce soit facile?

M. Blondel. On pourrait transformer une partie de nos lycées en lycées modernes.

M. le président. Que feriez-vous des petits collèges et des lycées moyens ?

M. Blondel. J'en transformerais également un certain nombre en établissements modernes.

M. le Président. Vous croyez que vous feriez accepter aux familles l'idée d'envoyer leurs enfants au chef-lieu de l'Académie pour recevoir l'enseignement classique?

M. Blondel. Nous ne pouvons pas avoir cet enseignement dans toutes les villes de France.

M. le Président. En Allemagne n'avez-vous pas constaté une tendance à mettre toutes les branches de l'enseignement dans un établissement?

M. Blondel. A Altona, un professeur distingué vient d'établir un établissement mixte, il y en a un autre à Francfort. L'expérience dira ce que cela peut donner. J'accepterais le système dans les grandes villes, mais je préfère des établissements distincts.

M. le Président. Vous voudriez un personnel distinct pour chaque branche?

M. Blondel. Oui, monsieur le président.

M. le Président. Vous n'êtes pas partisan de l'enseignement moderne tel qu'il a été constitué en 1890?

M. Blondel. Non, certes.

M. le Président. Que voudriez-vous en faire?

M. Blondel. Je voudrais le faire disparaître, puisqu'il n'a pas réussi, et reprendre l'idée sur des bases plus larges en créant ces établissements modernes.

M. le Président. Quel en serait le programme?

M. Blondel. Il se rapprocherait davantage de l'ancien enseignement spécial, mais il y aurait au moins sept à huit classes.

M. le Président. Alors ce ne serait pas l'enseignement spécial?

M. Blondel. Cet enseignement se rapprocherait, comme esprit, de l'enseignement spécial mais il devrait être beaucoup plus fort. Jusqu'à la quatrième, les études seraient à peu près les mêmes dans les deux catégories d'établissements, c'est vers l'âge de treize ou quatorze ans, quand on verrait si un jeune homme a des dispositions pour la culture gréco-latine, que la divergence deviendrait complète.

M. le Président. Vous croyez qu'on peut commencer le latin à quatorze ans?

M. Blondel. Je le commencerais en sixième.

M. le Président. Pour tout le monde?

M. Blondel. Oui, dans trois classes.

M. le Président. Vous prendriez un type analogue à celui des Réalgymnases?

M. Blondel. Oui. Les jeunes gens qui n'auraient pas de dispositions pour les études latines et grecques renonceraient à les continuer, ils quitteraient les lycées classiques, ils iraient dans les établissements modernes à partir de la troisième, ils y feraient de fortes études de sciences mathématiques, physiques et naturelles, d'histoire, de géographie, de langues vivantes, un peu de droit, d'économie politique et sociale.

M. le Président. Vous conserveriez les études philosophiques et l'éducation morale?

M. Blondel. J'avoue que je suis partisan du système allemand qui consiste à mettre la philosophie dans les Universités. Je me contenterais d'un cours élémentaire de logique et de morale.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Monsieur Blondel, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. FOURNIER de FLAIX.

M. le Président. Monsieur Fournier de Flaix, vous êtes publiciste; vous êtes un vétéran de la presse, surtout dans les questions économiques.

M. Fournier de Flaix. Je ne me présente pas comme professeur, mais comme publiciste et comme père de famille, surtout pour vous apporter quelques idées très anciennes chez moi, relatives à la modification de l'enseignement classique.

Dans ce que vient de dire M. Blondel, il y a beaucoup de choses que j'approuve. Cependant je désirerais des réformes tout autres dans l'enseignement classique, notamment que le grec ne fût plus que facultatif. Il faut plus songer à l'avenir qu'au passé. Je voudrais qu'on ajoutât au programme certaines matières, notamment quelques notions économiques en rhétorique et en philosophie.

Je suis resté dix ans interne au lycée de Bordeaux, jamais je n'ai entendu parler d'économie politique.

M. le Président. On vous en aurait peut-être dégoûté.

M. Fournier de Flaix. On m'aurait peut-être donné des indications pour l'avenir.

Ce qu'on a depuis longtemps oublié, c'est l'avenir de la jeunesse, qui change en ce moment et d'une manière bien sérieuse, bien intéressante; les professions libérales n'offrent plus autant de débouchés qu'autrefois.

L'enseignement classique ne peut conduire qu'à des résultats infiniment moindres qu'il y a cinquante ans. Permettez-moi une comparaison. On va diminuer le nombre des notaires dont la situation devient difficile dans les campagnes. D'autre part, il y a une profession qui ouvre des carrières nouvelles et considérables, c'est la banque, qui s'en doute? Qui en parle aux familles?

Il sera difficile d'arracher les familles aux anciennes traditions, aux places de l'État, aux fonctions publiques.

Il faut donc modifier l'enseignement classique en lui-même et créer l'enseignement technique en les séparant tous deux complètement, avec des professeurs différents. Il faut modifier l'enseignement classique, auquel la grande masse des familles demeurera fidèle.

Ainsi, qui oserait contester l'absolue nécessité, l'obligation impérieuse pour les Français de savoir les langues étrangères, l'*anglais* au moins, sans quoi la France sera bientôt *isolée*. L'anglais est actuellement parlé par 120 millions d'hommes, l'allemand par 100 millions, le français par 46 millions. Dans un demi-siècle ces proportions seront plus fortes encore. L'Université l'oublie. Elle vit avec le passé et cependant c'est elle qui prépare les générations pour l'avenir. Qu'est-ce que le grec pour ces générations?

De mon temps nous n'avons jamais eu de professeurs de langues étrangères. Je suis sorti à dix-huit ans du collège sans aucune notion de langue étrangère et rassasié de grec et de latin.

M. le Président. C'est un peu changé.

M. Fournier de Flaix. Il y a eu des progrès; mais sont-ils aussi considérables que vous le croyez? Dans cinquante ans, il ne sera pas possible de faire du commerce sans savoir l'anglais, les États-Unis, l'Australie, un grand nombre de pays parlent anglais.

Il ne faudrait pas seulement améliorer et fortifier l'enseignement technique, il faut préparer les enfants à des carrières nouvelles.

Les carrières de magistrats, de notaire, d'avoué, tout cela s'en va; avant cinquante ans, on aura diminué le nombre de ces fonctionnaires; il faut donc préparer les générations à des carrières nouvelles; on ne trouvera les éléments de cette préparation que dans la modification de l'enseignement classique.

De mon temps, l'internat était déjà en décadence; vous le rétablirez très difficilement. Sur une classe de 60 à 80 élèves, il n'y avait pas plus d'un cinquième d'internes; les externes étaient de beaucoup plus nombreux et généralement de beaucoup les meilleurs.

M. le Président. Vous étiez à Bordeaux.

M. Fournier de Flaix. De mes enfants et de mes petits-enfants, aucun n'a été ou n'est

interne. Je n'ai connu, à Bordeaux, aucune famille dont les enfants fussent internes.

Je demande donc l'établissement de l'enseignement technique, spécial, complètement à part, et la réforme de l'enseignement classique lui-même, en diminuant l'enseignement gréco-latin, auquel M. Blondel a fait allusion et qu'il maintiendrait beaucoup trop étendu.

Quant au baccalauréat c'est une chose secondaire. Revenir aux examens de sortie d'avant 1840, serait un recul déplorable ; les réformes de M. Cousin ont été un grand progrès, elles doivent être maintenues ; les programmes allégés et l'égalité complète entre les diplômes.

M. le Président. Nous vous remercions de votre déposition, monsieur Fournier de Flaix.

Déposition de M. de MONBRISON.

M. le Président. Monsieur de Monbrison, vous êtes conseiller général de Tarn-et-Garonne. Ce n'est pas en cette qualité que vous venez. Vous avez demandé à être entendu comme père de famille. Vous avez recueilli les vœux d'un grand nombre de pères de famille ?

M. de Monbrison. 72 pères de famille, qui sont de ma génération, c'est-à-dire des hommes de quarante à cinquante ans.

M. le Président. Vos fils sont à l'école alsacienne ?

M. de Monbrison. Oui, monsieur le Président ; j'aime beaucoup l'Université, et je ne le cache pas.

M. le Président. Vous avez la parole.

M. de Monbrison. Notre programme nous a été tracé par M. Poincaré en ces termes : « Faire pénétrer dans notre enseignement secondaire le souffle et la chaleur de la vie, rompre le cercle vicieux d'une instruction qui tourne sur elle-même et qui paraît destinée à ne former, par l'école, que des instituteurs, et, par le lycée, que des professeurs ; établir, à côté de la culture gréco-latine, respectée et maintenue, un enseignement qui, sans cesser d'être classique et général, soit moderne, non seulement de nom, mais d'inspiration, de direction et d'effet ; consentir à faire aux jeunes Français cette révélation que leur langue n'est pas la seule qui soit parlée dans le monde ; ne pas enfermer plus longtemps l'intelligence nationale dans une façon de ligne douanière, infranchissable et prohibitive..... faire, en un mot, de l'instruction publique à tous les degrés, quelque chose de plus large et de plus viril, de plus éducateur et de plus moral, de plus français et de plus social : voilà un programme assez généreux pour tenter un gouvernement et assez vaste pour réclamer beaucoup de persévérance et de suite. »

J'ai l'honneur de vous exposer les desiderata de nombreux pères de famille dont les fils sont élèves en ce moment des diverses classes de l'Université ou de l'Enseignement libre. Ces desiderata portent : 1° Sur la nécessité de modifier les plans d'étude ; 2° sur la réforme des baccalauréats ; 3° sur le régime de l'internat auquel ils voudraient voir substituer le système tutorial.

La génération des pères de famille qui a de quarante à cinquante ans, est plus libérale que celle qui la précède ; elle pense que la vie de l'heure présente a d'autres exigences que celle d'hier ; elle jette un regard en arrière et croit qu'à la fin de ce siècle il est bon de faire un examen de conscience, de rentrer en soi-même, de se rendre compte de nos gains et de nos pertes, de se mettre en règle avec le passé et l'avenir, de se souvenir et de prévoir.

Nous avons bien besoin en France de nous souvenir et de prévoir. Depuis trente ans avons-nous progressé ? Oui, sans doute, mais bien peu en comparaison de nos voisins. Avons-nous surtout pensé à l'avenir, aux générations qui viendront après nous ? Qu'avons-nous fait pour armer nos fils contre leurs rivaux ? Peu de choses, certainement.

L'éducation et l'instruction française sauf la création en 1853 de la bifurcation sont, à peu de choses près, ce qu'elles étaient il y a soixante ans, et cependant, depuis 1840, que d'événements ont changé la face du monde, que de progrès, que d'inventions !

Jusqu'en 1890, il y a donc à peine dix ans,

les programmes de l'Université sont restés sensiblement les mêmes. L'enseignement classique était alors celui que donnaient les Pères Jésuites avant la Révolution aux fils aînés des familles riches et aux jeunes gens se destinant à la magistrature. L'enseignement spécial créé par M. Duruy était délaissé.

Lorsqu'en 1890, le Ministre de l'Instruction publique songea à réformer les programmes de l'enseignement secondaire, il fut mal inspiré, car si d'un côté il affaiblit les études du latin et du grec, il ne fit rien pour celle des langues vivantes. Quant à l'enseignement moderne qui ne donne pas aux jeunes gens munis de ses diplômes l'entrée des Facultés, il ne pouvait réussir. Enfin, par la suppression de la bifurcation, il affaiblit les études scientifiques.

Tout le monde est d'accord sur la nécessité de relever les études scientifiques dans notre pays. Le Ministre de l'Instruction publique signalait, en 1895, toute l'étendue du mal, en déclarant que nombre de nos industries scientifiques sont forcées de se recruter à l'étranger. Il faut attirer nos étudiants dans les Facultés des sciences, mais pour cela, il faut d'abord mettre ces jeunes gens à même d'en suivre l'enseignement et c'est ce que l'organisation actuelle des études ne permet qu'à un trop petit nombre.

Il y a cinq ans que la classe de mathématiques préparatoires est supprimée, et on voit nettement quel coup funeste sa disparition a porté aux études scientifiques. Le recrutement des grandes écoles est d'année en année plus mal assuré, les classes de mathématiques spéciales, notamment, sont devenues d'une faiblesse extrême.

Veut-on quelques chiffres et des exemples?

Citons d'abord la diminution graduelle du nombre des candidats à l'École polytechnique.

En 1893	1.715	En 1896	1.300
— 1894	1.669	— 1897	1.049
— 1895	1.597		

Si encore la qualité compensait la quantité, il n'y aurait qu'à se réjouir; mais il s'en faut de beaucoup. L'École polytechnique s'est même vue dans la nécessité, en présence de l'affaiblissement progressif du niveau des examens, de réduire à partir de 1897 le programme des connaissances mathématiques.

L'École centrale ne voit pas le nombre de ses candidats diminuer, à cause du privilège dont elle jouit de faire faire comme officiers à ses élèves leur unique année de service militaire; mais elle a été forcée, à partir de 1897, d'abaisser en mathématiques le niveau de son programme d'admission.

A partir de 1897, la même année, le programme des connaissances mathématiques exigé à l'admission de Saint-Cyr a subi la même amputation, jugée nécessaire par la préparation insuffisante que reçoivent forcément les candidats dans les classes qui précèdent le cours directement préparatoire à Saint-Cyr.

Rétablir la bifurcation permettrait aussi aux candidats si intéressants de l'École navale de pouvoir, au cas où ils seraient refusés à l'examen très difficile de cette école, passer leur baccalauréat ès sciences et poursuivre leurs études vers des carrières autres que celles qu'ouvrent les Écoles militaires, Saint-Cyr et Polytechnique.

D'autres considérations d'ordre différent, mais non moins intéressantes, militent pour le rétablissement de l'ancien programme scientifique, car les élèves passant par les écoles spéciales sont l'exception, tandis que la société puise à pleines mains dans les contingents que lui fournit l'enseignement secondaire. Elle lui demande en plus grand nombre qu'autrefois des jeunes gens nourris de science et il lui en fournit moins, elle les demande plus contents et ils le sont moins. Où va donc la jeunesse? Elle va où les programmes universitaires l'obligent à aller. Le pont qui sépare la rhétorique des mathématiques élémentaires étant infranchissable pour la plupart des élèves, ceux-ci vont en philosophie à la conquête d'un baccalauréat plus accessible. Enfin, pour leur malheur et pour le malheur de la société, ils vont encombrer les Facultés de droit et de médecine.

Nous livrons à vos méditations la statistique suivante des étudiants inscrits dans les facultés de droit :

1891 : 7.728	1894 : 8.353
1892 : 8.016	1895 : 8.143
1893 : 8.210	1896 : 8.876

Voici celle relative au nombre des étudiants en médecine :

1891 : 6.212	1894 : 8.897
1892 : 7.069	1895 : 8.996
1893 : 7.589	

Ces statistiques accusent en cinq ans une

augmentation énorme qui n'est justifiée par aucune nécessité sociale.

Mais, dira-t-on, pourquoi la jeunesse qui a du goût pour les sciences n'a-t-elle pas suivi l'enseignement moderne?

Pour deux raisons : 1° parce que cet enseignement n'ouvre pas la porte à toutes les carrières; 2° parce que parents et surtout proviseurs et professeurs ont tout fait pour l'en dissuader.

M. le Président. Vos fils suivent l'enseignement moderne ?

M. de Monbrison. Non, monsieur le Président, parce que je veux qu'ils puissent faire leur droit s'ils en ont envie.

M. le Président. C'est la seule raison ?

M. de Monbrison. Si, avant le mois d'octobre, on donnait la même sanction aux deux baccalauréats, le plus jeune de mes fils, qui est en sixième, suivrait l'enseignement moderne.

On oublie enfin que chaque année, grâce à la bifurcation, certains élèves de l'enseignement primaire très bien doués, provenant soit des agents des ponts et chaussées, des mines, etc., arrivaient par le baccalauréat ès sciences à de très hautes situations. Il en est qui sont actuellement ingénieurs, professeurs de facultés qui, sans ce baccalauréat, n'auraient pu viser si haut.

M. le Président. Mais le baccalauréat moderne permet de devenir ingénieur des ponts et chaussées.

M. de Monbrison. Sans doute, monsieur le Président.

Les programmes de 1890 sont donc à modifier le plus tôt possible, afin de rendre à notre enseignement grec et latin, ainsi qu'à celui des sciences, leur vigueur passée, et afin de donner aux langues vivantes la place à laquelle elles ont droit plus que jamais.

M. le Président. Cette façon de donner de la vigueur aux langues anciennes en leur enlevant tous les jeunes gens d'avenir me paraît un peu inquiétante.

M. de Monbrison. Permettez-moi de continuer, monsieur le Président.

Certes, les plans d'études de 1890 sont loin d'être sans mérites, au moins en ce qui regarde l'enseignement moderne ; mais l'étude de la seconde langue vivante est commencée trop tard (en 5e) et si cette langue est difficile, les élèves ne la sauront jamais. On a voulu malheureusement faire de l'enseignement moderne un autre enseignement spécial un peu élargi, et comme ce baccalauréat n'ouvre pas toutes les portes, la plupart des pères de famille en éloignent leurs fils.

Il serait à désirer que les deux enseignements classique et moderne fussent parallèles avec le même nombre de classes et conduisissent tous deux après la rhétorique au même baccalauréat. Pour cet examen, les candidats auront à faire preuve de la connaissance de deux langues mortes ou vivantes, outre le français, bien entendu : latin et anglais, anglais et allemand, latin et italien, russe et espagnol, etc.

Après ce premier baccalauréat de rhétorique, la même classe de philosophie réunirait les bacheliers pour les amener à la seconde partie du baccalauréat ou baccalauréat de philosophie.

Le plan d'études des deux enseignements serait établi de telle sorte qu'après la 3e les élèves puissent bifurquer et passer dans la classe de mathématiques 1re année et se présenter au baccalauréat ès sciences après la classe de mathématiques 2e année.

Comme le baccalauréat ès lettres, le baccalauréat ès sciences devrait ouvrir les portes de toutes les écoles supérieures ou Facultés. Pour cet examen, les candidats seraient obligés de faire preuve de la connaissance de deux langues vivantes ou mortes, outre le français.

La réforme que nous proposons avec celle des examens eux-mêmes, dont nous parlerons plus loin, serait vue très favorablement par les familles ; car si, d'un côté, l'étude des langues mortes est remise en honneur, comme on pourra s'en rendre compte en parcourant le tableau de l'emploi du temps, d'un autre côté les langues vivantes seront sérieusement apprises et les mathématiques replacées en bon rang.

Il n'y a pas à discuter le point suivant : à savoir que les Français avides d'égalité comme ils le sont actuellement ne comprennent pas deux sortes de bacheliers ; ils veulent le bachelier, celui qui peut frapper à toutes les portes.

M. le Président. Vous dites qu'il ne faut qu'un baccalauréat, et vous parlez du baccalauréat ès sciences. Cela ferait au moins deux.

M. de Monbrison. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Le baccalauréat ès lettres se décomposerait en baccalauréat de ceux qui apprendraient le latin, et baccalauréat de ceux qui ne l'apprendraient pas.

M. de Monbrison. On se présenterait au

baccalauréat avec deux langues, quelles qu'elles soient. Ce serait un système plus libéral.

M. Marc Sauzet. Il serait bien plus libéral de ne pas avoir de baccalauréat.

M. le Président. Les jeunes gens qui n'apprendraient pas le latin iraient-ils dans les mêmes classes que les autres, avec les mêmes professeurs?

M. de Monbrison. Absolument.

M. le Président. Seulement, au lieu d'aller en classe de latin, ils iraient en classe d'allemand.

M. de Monbrison. Il n'y aurait pas de changement pour l'enseignement classique. Les enfants commenceraient le latin en huitième, le grec en sixième comme avant 1890. A part quelques heures de plus consacrées aux langues vivantes, il n'y aurait rien de changé dans cet enseignement.

Pour l'enseignement moderne, si nous ajoutons une classe, celle de rhétorique, nous en supprimons deux.

M. le Président. Vous n'avez qu'une série de classes, mais les enfants qui ne veulent pas faire de grec vont, par exemple, en classe d'allemand, vous n'exigez que deux langues, mortes ou vivantes...

M. de Monbrison. Oui, monsieur le Président.

Si l'on veut maintenir le baccalauréat, il faut envoyer dans les établissements une commission formée de professeurs de l'enseignement secondaire en retraite et présidée par un professeur de Faculté, qui irait dans tous les établissements faire passer le baccalauréat.

M. le Président. Dans les établissements libres aussi?

M. de Monbrison. Dans ceux qui le demanderaient.

M. le Président. Vos fils sont internes à l'École alsacienne?

M. de Monbrison. Ils sont internes.

Personne ne défend plus l'internat tel qu'il a été institué au commencement de ce siècle, la vie de caserne ou de couvent ne saurait convenir à la jeunesse. Nous en voyons trop les inconvénients à notre époque où les jeunes gens ne songent qu'à devenir fonctionnaires et n'ont aucune idée d'initiative de quelque sorte que ce soit. Le commerce, l'industrie, les affaires à l'étranger ne les attirent plus. Nous n'aborderons pas la question morale, car elle est jugée; quant à celle de l'éducation, qui préoccupe les meilleurs esprits, nous n'y voyons de solution que dans l'adoption du régime tutorial qui donne en France, quand il est bien appliqué, comme à l'École alsacienne et en Angleterre, les meilleurs résultats.

M. le Président. Seulement vous connaissez l'objection, c'est la dépense.

M. de Monbrison. Justement, il faut prendre des exemples et je vais en prendre un. On a construit, et le président Carnot est venu l'inaugurer en 1893, le lycée d'Agen. C'est une énorme construction, qui a coûté fort cher et qui a l'avantage de se trouver tout à fait en dehors de la ville.

A notre avis, l'essai de ce régime tutorial peut être très facilement fait dans nos lycées de province. Il faudrait commencer dans les villes peu importantes, où la vie et les logements sont à bon marché, dans les villes comme Agen, de 20.000 à 30.000 habitants.

M. le Président. Le professeur logerait alors au lycée?

M. de Monbrison. Non, il aurait des élèves chez lui.

M. le Président. Mais les professeurs s'y prêteraient-ils volontiers? Vous en êtes-vous assuré?

M. de Monbrison. Oui, il y en a beaucoup.

M. le Président. Mais quelle rémunération demanderaient-ils aux familles?

M. de Monbrison. Pas une rémunération supérieure à celle que demandent les institutions de Paris et des grandes villes. Ce système ne serait peut-être pas pratique dans les grands centres; mais on pourrait le tenter dans les villes de 20.000 ou 30.000 habitants.

D'autre part, si on supprimait le baccalauréat, vous auriez beaucoup moins d'internes et vous n'auriez guère comme internes que les enfants venant tout à fait de la campagne.

M. le Président. Vos fils, à l'École alsacienne, sont chez un professeur, en ville.

M. de Monbrison. Non, il y a deux professeurs qui logent à l'école; ils sont chez l'un d'entre eux.

M. le Président. Quelle pension payent-ils?

M. de Monbrison. La pension pour le petit est de 1.800 francs, sans les frais d'études; à Paris, c'est horriblement cher, et le grand paye encore plus cher.

M. le Président. Nous ne pourrions pas appliquer cela à la grande majorité des familles qui mettent leurs enfants dans nos lycées.



M. de Monbrison. Pour éviter l'encombrement des internes, je crois qu'il faut d'abord supprimer le baccalauréat.

M. le Président. Cela ne suffirait pas, puisque vous rétablissez un examen.

M. de Monbrison. Vous allez dédoubler les lycées des grandes villes et doubler, au contraire, les collèges des sous-préfectures, si vous donnez la même sanction aux deux baccalauréats.

On ne va dans les grands lycées absolument, à l'heure actuelle, que pour apprendre le grec et le latin.

M. le Président. On y va pour avoir de meilleures études, parce que beaucoup de petits collèges donnent des études moins complètes.

M. de Monbrison. Mais dans les collèges de sous-préfectures on pourrait faire d'aussi bonnes études.

M. le Président. Faut-il faire le plan d'études pour les établissements les moins bien pourvus de professeurs?

M. de Monbrison. Il faudrait naturellement donner de bons professeurs.

M. le Président. Vous voulez faire le plan d'études pour qu'on puisse mettre les enfants dans les collèges, vous ne craignez pas que cela abaisse le niveau de nos études?

M. de Monbrison. Pas du tout, je crois que ces mesures sont excessivement libérales et demandées par la grande majorité des pères de famille.

M. le Président. Que veulent les pères de famille, au fond? Ils voudraient que les enfants arrivassent le plus tôt possible avec les études le moins compliquées et le moins difficiles possible.

M. de Monbrison. Ils voudraient arriver à les caser le plus tôt possible.

Mais j'en connais beaucoup qui les retirent des collèges maintenant, et je citerai un monsieur qui me disait l'autre jour : « Mon fils est en 3e; l'an prochain je vais l'envoyer en Angleterre. »

M. le Président. Certainement ces idées gagnent du terrain.

M. de Monbrison. Et si on donnait les mêmes sanctions aux deux baccalauréats...

M. le Président. Quel besoin y a-t-il de le faire?

M. de Monbrison. Parce que, tant que vous aurez le baccalauréat ès lettres, tout le monde ira là, parce que les mères de famille surtout voudront pouvoir dire : Mon fils est bachelier de latin.

M. le Président. Cela dépend des milieux.

En somme, vous voudriez vous rapprocher le plus possible du système tutorial, mettre les élèves sous la conduite des professeurs?

M. de Monbrison. Oui, et je suis certain que beaucoup de nos professeurs ne demanderaient pas mieux. Je tiens le renseignement de M. Izoulet; il n'y a pas longtemps qu'il a quitté l'enseignement pour le Collège de France.

M. le Président. Parce qu'à Paris on trouve des familles riches qui feraient les sacrifices nécessaires.

M. de Monbrison. Vous n'avez pas l'idée de ce que cela coûte en province, même dans les petites pensions de Bordeaux. M. P... me disait : « Je paye 3.000 francs pour mon fils à Bordeaux, c'est effrayant! » J'en connais d'autres, de petits propriétaires du bas Armagnac, qui envoient leurs fils à Bordeaux, dans la même école, et ils payent ces 3.000 francs.

M. le Président. Les pères de famille dont vous avez pris l'avis ont leurs fils dans les lycées?

M. de Monbrison. Presque tous. Il y a parmi eux des internes et des externes, mais presque tous les parents se plaignent de la mauvaise éducation au point de vue des manières; même à Paris, au lycée Janson de Sailly, à Michelet, à Versailles, il y a des classes que les parents voudraient éviter de faire suivre à leurs fils, à cause de la mauvaise éducation qu'on leur donne; il y a des mères de famille qui trouvent les professeurs tout simplement grossiers; ce n'était pas mon cas; j'ai été, moi, au collège Rollin et à Sainte-Barbe, j'ai toujours trouvé les professeurs très corrects.

M. le Président. Les professeurs ont-ils des rapports avec les élèves? les suivent-ils? Ces pères de famille ont-ils des rapports avec les professeurs?

M. de Monbrison. Oui, ce sont des gens qui ont par eux-mêmes beaucoup travaillé et ils ont des rapports avec les professeurs; il y a trois jeunes professeurs à l'École de médecine, d'anciens officiers d'artillerie ou sortant de Saint-Cyr, des magistrats, des avocats, des médecins. Ils voudraient avoir la liberté de faire apprendre à leurs fils ce qui leur plaît, et ne pas être obligés de leur faire

faire du latin et du grec s'ils ne veulent leur faire faire que du latin. J'en ai connu un qui disait : « Je ferai faire du latin à mon fils, mais je ne voudrais pas qu'il perdît son temps à faire du grec ; cela ne lui servira à rien. Je voudrais qu'il pût passer son baccalauréat ès lettres avec le latin et une langue vivante. »

C'est, en effet, là la vraie liberté.

Croyez-vous qu'un jeune homme qui sait bien le latin et l'allemand ne vaut pas celui qui a ânonné le grec?

M. le Président. A l'École alsacienne on ne l'apprend pas davantage?

M. de Monbrison. On suit absolument les programmes de l'Université, et pour les études grecques, je ne peux pas beaucoup en juger. (*Sourires.*)

Pour le latin, je suis plus compétent et je vous ai dit tout à l'heure ce que j'en pensais.

M. Baudon. Vous avez constaté que les études latines baissaient beaucoup et vous avez constaté en même temps que l'état général de l'enseignement baissait. Cela ne tiendrait-il pas justement au manque de valeur des études de latin données dans les collèges?

M. de Monbrison. Je trouve qu'on a changé d'une façon très défavorable les programmes, en 1890, en commençant le grec en 5e au lieu de le commencer en 6e, et le latin en 6e au lieu de le commencer en 8e. Je demande justement que, pour ceux qui veulent faire leurs études, on revienne à l'ancien état de choses, parce que l'abaissement général des études coïncide avec l'application du nouveau programme des études classiques.

Les sciences ont aussi beaucoup perdu, et il est impossible maintenant à un jeune homme de passer directement de rhétorique en mathématiques élémentaires ; j'ai interrogé sur ce point plus de dix professeurs de mathématiques.

M. le Président. Vous voudriez une bifurcation?

M. de Monbrison. Elle est très demandée, la bifurcation après la 3e, et alors la liberté de présenter deux langues au baccalauréat.

M. le Président. Et tous ces enfants que vous voyez, soit par leurs parents, soit directement, travaillent bien?

M. de Monbrison. Oui, on travaille dans les lycées, seulement on leur fait passer un examen de chimie en sixième, c'est du temps perdu. Le programme scientifique des lettres est, permettez-moi l'expression, absurde, car les élèves n'en savent jamais que peu de choses et la preuve, c'est qu'au moment où ces élèves entrent en mathématiques élémentaires, ils sont complètement nuls ; ils n'ont pas même d'idées générales. Il y a une chose certaine, c'est que ces enfants de sixième sont incapables de savoir ce qu'est l'analyse d'un gaz, par exemple.

M. le Président. Vous êtes-vous aperçu qu'on faisait de la grammaire trop scientifique, trop pédante?

M. de Monbrison. Oui, on fait trop de grammaire ou du moins on la digère mal, parce qu'on la commence trop tard.

J'ai un ami personnel qui sert de répétiteur à son fils : je vais chez lui à chaque instant, l'enfant est un bon élève de Condorcet ; je le vois réciter ses leçons. Le père a fait de très bonnes études ; l'élève est obligé, en sixième, de travailler sa grammaire latine comme avait fait autrefois le père, et en même temps d'apprendre les mots latins ; il y a surcharge.

M. le Président. Est-ce que les langues vivantes sont bien enseignées maintenant?

M. de Monbrison. Elles sont à peu près enseignées à l'École alsacienne. Dans les lycées, c'est absolument comme de notre temps, et comment voulez-vous apprendre les langues vivantes avec une heure et demie par semaine? Il faut au moins quatre heures.

M. le Président. Et le dessin?

M. de Monbrison. La classe de dessin dure une heure et demie par semaine, les élèves qui arrivent aux écoles sont suffisants.

M. le Président. On dit qu'ils sont très faibles.

M. de Monbrison. J'ai demandé aux professeurs de dessin géométrique et d'imitation, ils ne m'ont pas parlé de la faiblesse des élèves. Du reste, le goût du dessin est un peu une chose naturelle; on apprend bien un peu à dessiner, mais il faut avoir des dispositions.

M. le Président. Comme pour tout.

Et les congés, n'en donne-t-on pas trop?

M. de Monbrison. Oui, on donne trop de congés et surtout on les donne trop fréquents ; il vaudrait beaucoup mieux avoir toute une semaine pleine que d'avoir, par exemple, un jour pour la Saint-Charlemagne et trois jours pour les jours gras. M. le Président de la République a eu tout à fait raison de faire allonger les congés de Pâques, au lieu de



donner un jour qui aurait coupé une semaine.

Maintenant, si vous voulez bien me permettre de résumer ma déposition, voici quelles seraient mes conclusions :

1° *Lettres.* — Persuadés que la co-existence des deux enseignements secondaires ne peut qu'être nuisible à l'un comme à l'autre de ces enseignements, nous proposons de les fondre ensemble et de donner le diplôme de bachelier à tout élève de rhétorique qui aura fait preuve de la connaissance de deux langues mortes ou vivantes, outre le français. Après ce premier baccalauréat, la même classe de philosophie réunira tous les bacheliers de rhétorique, pour les préparer à la seconde partie de l'examen ou baccalauréat de philosophie.

2° *Sciences.* — Nous demandons, pour les motifs exposés dans le cours de notre déposition, le rétablissement, après la classe de troisième, de la bifurcation, afin de préparer au baccalauréat ès sciences tous les élèves se destinant aux études scientifiques. Cette préparation se ferait dans les classes de mathématiques élémentaires première et deuxième années. Les candidats au baccalauréat ès sciences devront faire preuve de la connaissance d'une ou de deux langues vivantes ou mortes, outre le français. Ce sont ces élèves de sciences qui peupleront nos Facultés des sciences, nos établissements scientifiques supérieurs, etc., et qui seront plus tard les ingénieurs de nos grandes industries.

Quoique l'enseignement secondaire n'ait pas, à notre avis, à s'occuper de la préparation des examens d'entrée aux écoles professionnelles et que cette tâche soit plutôt celle de l'enseignement primaire supérieur, nous admettons parfaitement que les programmes d'entrée de ces écoles correspondent à ceux des classes de grammaire de l'enseignement secondaire.

Les deux baccalauréats ès lettres ou ès sciences doivent ouvrir l'un et l'autre, sans distinction aucune, toutes les portes de nos Facultés ou de nos grandes écoles.

L'examen sera passé devant une commission, composée de professeurs de l'enseignement secondaire en retraite, présidée par un professeur de Faculté, et aura lieu dans les classes de rhétorique, de philosophie et de mathématiques élémentaires.

Les institutions libres dont les professeurs seraient agrégés ou licenciés de l'Université pourront demander aux commissions chargées par le Ministre de faire subir les épreuves du baccalauréat, de venir dans leurs classes examiner leurs élèves. Les candidats libres seront examinés comme par le présent.

Nous demandons l'essai, dans les lycées de certaines villes de province où les loyers et la nourriture sont à bon marché, du système tutorial, tel qu'il existe en Angleterre à Harrow, ou à Paris à l'École alsacienne.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur de Monbrison, de votre déposition.

Séance du samedi 18 *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition du Père DIDON.

M. le Président. Vous n'êtes pas, monsieur, directeur des écoles Albert-le-Grand d'Arcueil ni de celles de la rue Saint-Didier, mais vous y avez une place considérable; vous prenez tout au moins une part effective à la direction de ces établissements?

Le P. Didon. J'y occupe une place que je pourrais appeler extra-scolaire, en ce sens que je suis simplement administrateur délégué de la Société anonyme Albert-le-Grand, la seule, la vraie, la légale propriétaire de nos établissements.

Le conseil d'administration, qui représente la Société anonyme, gère ses intérêts et ses finances, est composé de douze membres comme la plupart des conseils de ces Sociétés.

Il m'a fait l'honneur, lorsque je suis arrivé à Arcueil, de me nommer parmi ses membres. A cet honneur il en a ajouté un autre; il m'a élu administrateur délégué pour la gestion, je dirai laïque de la Société; comme je ne suis pas laïque, évidemment mon intervention devait être aussi morale et religieuse.

Cette même Société anonyme, représentée par son conseil, nomme deux directeurs qui ont pleine souveraineté d'après les statuts et qui sont l'un, M. l'abbé Dumont pour les écoles Albert-le-Grand et Laplace, et l'autre M. l'abbé Le Roy pour les écoles Lacordaire et Saint-Dominique.

M. le Président. A quelle époque l'école Albert-le-Grand a-t-elle été fondée?

Le P. Didon. En 1863, par le P. Captier. Vous connaissez la situation politico-religieuse telle qu'elle existait sous l'Empire : les écoles ont été fondées avec beaucoup plus de difficultés, sous ce régime, qu'elles ne l'eussent été sous la République. A cette époque, toutefois, la liberté a prévalu, et je pense que, sous la République comme sous l'Empire, la liberté a toujours prévalu et prévaudra toujours. Dans tous les cas, le P. Captier, qui était le fondateur de ces écoles, a obtenu, à force de persévérance, la consécration de son œuvre de la part même du ministère Duruy, sous le bénéfice des lois qui régissaient alors ces sortes d'établissements.

M. le Président. D'où venaient les difficultés, car la loi de 1850 existait à cette époque comme aujourd'hui?

Le P. Didon. Il serait difficile de le dire et je ne me hasarderai pas à le trop préciser.

On se défiait un peu alors, comme toujours du reste, de tout ce qui était libre, et c'est, à mon avis, le principal obstacle que le P. Captier a dû rencontrer; je ne pense pas qu'il y eût un autre motif d'opposition à cette œuvre, au moins à ma connaissance.

Les choses n'ont changé pleinement — si j'ai bonne mémoire et si je suis bien renseigné, je crois l'être, du reste, sur ce point — qu'après la guerre de 1870.

A ce moment, les partisans du régime déchu ont fourni à nos écoles un grand nombre d'élèves. Il était même assez étrange de voir ceux qui nous avaient été le plus hostiles devenir les mieux disposés en notre faveur.

Nos écoles recevaient les fils de hauts personnages de l'Empire et je pourrais citer un nom très illustre et très honoré de tous, celui du maréchal Canrobert; je pourrais également rappeler un autre nom, dans une autre sphère, un nom littéraire, celui d'Octave Feuillet.

J'estime que le caractère un peu libéral de l'école fondée par les dominicains a été, dans diverses circonstances, et sa force et sa faiblesse. En 1870, c'était sa force.

M. le Président. Qu'entendez-vous par esprit libéral?

Le P. Didon. Je dirai que l'esprit libéral est un esprit qui est en sympathie avec le monde moderne. Je pense que cet esprit n'a pas varié chez nous et le seul fait de notre origine lacordairiennne peut être une garantie de la sincérité de nos sentiments.

M. le Président. A quelle époque remonte la constitution de cette Société anonyme dont vous êtes administrateur?

Le P. Didon. Il y a eu deux sociétés anonymes; la seconde date de 1888.

Les statuts qui nous régissent sont des statuts publics que tout le monde peut voir, qui sont déposés au ministère compétent; ces statuts, en un mot, sont semblables à ceux qui régissent toutes les sociétés anonymes.

Tout se passe, dans notre société, de la façon la plus correcte et la plus sincère; et je suis très heureux que M. le Président me fournisse l'occasion de l'attester devant la Commission d'enquête.

Il n'y a rien là qui ne soit absolument vrai et légitime. Nous sommes, en réalité, une réunion d'actionnaires qui estiment que l'éducation est une grande chose dans un pays, et que, dirigée dans le sens libéral, religieux ou même physique, elle mérite que quelques capitaux lui viennent en aide; et ces actionnaires lui ont confié leurs capitaux.

Comme j'avais l'honneur de le dire à M. le Président avant la séance, notre société comprend environ — je n'ai pas fait le compte exact — 500 actionnaires qui, pour la plupart, sont en rapport d'amitié avec nous.

Notre société est relativement fermée, en ce sens qu'on ne peut pas acheter nos actions, en devenir propriétaire sans que le conseil d'administration le sache et l'autorise.

Dans l'un des articles des statuts, il est formulé d'une façon très explicite ceci : « Le conseil a toujours le droit d'option ou de préemption. » De sorte que le conseil d'administration peut évincer le candidat qui se



présente pour acheter des actions disponibles, si ce candidat ne lui plaît pas, et il peut, de plein droit, toujours prendre ces actions au nom de la Société.

M. le Président. Le capital a donc été versé au moment de la constitution de la Société ?

Le P. Didon. Parfaitement !

M. le Président. Il s'élève aujourd'hui à quel chiffre ?

Le P. Didon. Il doit être, en ce moment, de plus de 3 millions et demi.

M. le Président. Cette somme représente la valeur de vos immeubles ?

Le P. Didon. Oui; nous avons à Arcueil un immeuble de onze hectares.

Ensuite nous avons fait appel au concours du Crédit Foncier, auquel je suis toujours heureux de rendre hommage ; car cette institution permet à ceux qui ne disposent pas de capitaux, mais qui ont des idées à réaliser, de bénéficier de ses ressources et de réaliser leurs idées. Nous avons donc acheté, avec le concours du Crédit Foncier, des terrains rue Saint-Didier pour une valeur de 1.200.000 à 1.300.000 francs et nous y avons construit des immeubles scolaires, pour une valeur égale.

M. le Président. A quelle époque avez-vous fondé l'école de la rue Saint-Didier?

Le P. Didon. En 1896.

M. le Président. C'est tout récent, par conséquent.

Le P. Didon. Nous avons constitué là une école préparatoire pour les grandes écoles du Gouvernement et une école d'externat pour les petits enfants et pour les classes de l'enseignement secondaire.

Je tiens à dire encore à ce propos, ainsi que je l'ai déclaré en ma qualité d'administrateur délégué à M. Bourgeois, alors Ministre de l'Instruction publique, que nous désirions vivre avec l'Université dans des rapports très courtois et même sympathiques; la preuve d'ailleurs, c'est que nous envoyons une partie de nos élèves au lycée voisin.

M. le Président. Au lycée Janson de Sailly.

Le P. Didon. Nous envoyions un certain nombre de nos élèves à Saint-Louis quand nous étions rue Saint-Jacques; depuis que nous sommes rue Saint-Didier, nous les envoyons à Janson de Sailly.

Le proviseur de Saint-Louis nous avait même manifesté une certaine sympathie, dont il a pu avoir à se repentir — mais ce n'est de la faute de personne — il nous était reconnaissant parce que nous contribuions à équilibrer son budget. Nous lui donnions chaque année une plus-value de 40.000 francs sans que cela lui coûtât rien; or une pareille somme compte dans un budget.

A Janson de Sailly, les choses se passent très bien aussi. Nous envoyons des élèves à ce lycée depuis la cinquième inclusivement jusqu'à la rhétorique inclusivement aussi ; certains de nos jeunes gens y suivent en outre les cours préparatoires à l'École navale et à l'Institut agronomique.

Les professeurs de ce lycée peuvent donner des répétitions, s'ils le jugent convenable, à nos élèves et nous vivons réellement avec eux, comme je le disais tout à l'heure, en rapports très courtois et très sympathiques.

M. le Président. Les professeurs sont autorisés à donner des répétitions dans votre établissement ?

Le P. Didon. Je ne pourrais vous répondre d'une façon tout à fait affirmative; mais je le suppose.

M. le Président. S'ils donnent des répétitions, d'ailleurs, c'est qu'ils sont autorisés.

Votre école Albert-le-Grand, d'Arcueil, est un internat ?

Le P. Didon. C'est un internat en même temps que l'école Laplace qui y est jointe. Cette dernière école est une succursale de nos écoles préparatoires.

Toutes les écoles pratiques, agricoles, commerciales, beaux-arts, sont préparées à Laplace, qui comprend aussi les classes de philosophie et de lettres-mathématiques.

L'école Lacordaire prépare alors à toutes les autres écoles : École normale, École centrale, Ecole navale, Institut agronomique, École polytechnique, École Saint-Cyr.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves ?

Le P. Didon. Aux écoles d'Arcueil et à Laplace nous en avons exactement 425. A l'école Lacordaire et rue Saint-Dominique, nous en comptons 265; soit, en chiffres ronds, 700 élèves.

Mais, à cet égard, je tiendrai à dire, si monsieur le Président me le permet...

M. le Président. Parfaitement !

Le P. Didon. Je tiendrai à dire que ces 700 élèves sont groupés en fractions de 60, 80 à 100, sous un directeur qui est leur pédagogue. Ce système n'a rien de commun avec le système habituel; il se rapproche plutôt de l'organisation anglaise, que je ne connaissais pas, et que je me trouve avoir imitée sans m'en douter.

A la différence des grandes agglomérations de 1.800 à 2.000 élèves, groupés en un certain nombre de divisions, le système anglais comprend des collèges de 1.100, 700, 600 élèves, groupés en 20, 28 ou 30 petits collèges, sous la direction d'un pédagogue, qui n'est pas le disciplinaire, qui n'est pas non plus le professeur, mais qui est « le pédagogue », l'éducateur chargé de former l'homme. Il connaît tous ses élèves par leurs noms et il ne remplit pas, vis-à-vis d'eux, les fonctions disciplinaires du sergent qui regarde toujours si personne ne sort ou ne bronche.

C'est ainsi que, dans nos écoles, les directeurs procèdent : ils connaissent les noms de tous leurs élèves, leurs caractères, leurs natures et ils essaient de les former avec plus ou moins de succès.

M. le Président. Ce sont des directeurs d'études, en somme ?

Le P. Didon. Non, ce sont des directeurs de divisions, ce sont des pédagogues. Le mot, d'ailleurs, n'a pas le sens français, parce que nous confondons discipline et pédagogie; ce sont pourtant deux choses bien distinctes : pour faire de la discipline, il suffit d'un garde-chiourme; pour faire de la pédagogie, il faut un homme.

M. le Président. Cela répond bien à l'idée qu'on se fait des directeurs d'études.

Le P. Didon. Ce sont, chez nous, des directeurs de division; ils sont chargés de 80 à 100 élèves — c'est le maximum — ils se trouvent, pour ainsi dire, à la tête d'un petit collège, un peu moins isolé que le collège anglais, mais dirigé dans le même sens.

M. le Président. Ils ne sont pas des surveillants ?

Le P. Didon. Leur présence est une surveillance.

M. le Président. Président-ils aux études ?

Le P. Didon. Non, cela c'est de la discipline.

Je considère le disciplinaire comme un être de superfétation... — Je vous demande pardon, messieurs, si j'interviens dans un domaine un peu spécial...

M. le Président. C'est pour cela que vous êtes ici.

Le P. Didon. Je trouve que le disciplinaire, qui est devenu dans notre pays un agent si important et si multiplié, est plutôt un être à changer.

En ce qui me concerne et dans la mesure où je puis en référer avec les directeurs de nos écoles, je supprime le disciplinaire et je le remplace par les élèves eux-mêmes, par les anciens, par les chefs d'association. Ces associations, dans notre monde de sept cents élèves, ne sont pas commandées; elles sont parfaitement libres. Le président de chacune d'elles est nommé par ses camarades, ainsi que le vice-président, le secrétaire, le trésorier.

La hiérarchie s'établit d'une façon toute naturelle et ce sont les chefs qui gouvernent.

M. le Président. Il n'y a pas de surveillance matérielle pendant les études, du moins pour les grands?

Le P. Didon. Il y a encore un vestige d'une pratique surannée qui tend à disparaître.

Il y a un monsieur de vingt-deux ou vingt-trois ans qui est assis dans une chaire et qui étudie pour son compte; lorsqu'il voit un élève lever la tête, il lui inflige dix minutes d'arrêts, cent vers à copier.

M. le Président. C'est encore une liberté très relative.

Le P. Didon. Cette surveillance tend à disparaître.

Je me permets de donner ces quelques indications pédagogiques, car je pense qu'elles intéresseront MM. les membres de la Commission d'enquête.

M. le Président. Vous comptez faire disparaître cette surveillance, non seulement pour les anciens, pour les *seniors*, mais pour tous?

Le P. Didon. J'ai commencé par les anciens, et je voudrais qu'ils fussent les surveillants des jeunes.

M. le Président. Comme en Angleterre?

Le P. Didon. Oui, en leur donnant le sentiment de leur responsabilité à l'égard de leurs frères plus jeunes. Ainsi on arriverait à

constituer une famille, un groupe où les services rendus et l'autorité exercée par les anciens deviendraient un lien très précieux.

Cette méthode a l'avantage de préparer les jeunes gens à commander.

M. le Président. Et à obéir?

Le P. Didon. Quand on commande bien, on est toujours obéi, et quand on commande mal, on ne l'est jamais, même par les êtres disciplinés qu'on a cru former. Les disciplinés, quand on en forme, se partagent toujours en deux catégories : les esclaves qui obéissent mal, et les révoltés qui cassent tout.

J'ai horreur des uns et des autres, et je tâche, en habituant les jeunes gens à l'idée de responsabilité, de leur inculquer la science du commandement.

Dans le voyage que je viens de faire en Angleterre, j'ai été particulièrement heureux de recueillir, de la bouche de plusieurs hommes éminents, qui ne s'étaient certes pas entendus pour me le dire, le mot que voici : « Un chef d'élèves qui a bien conduit ses camarades est capable de gouverner les Indes. »

L'expression, comme toutes les expressions proverbiales, a son ampleur; mais la parole m'a été dite, et je l'ai notée très soigneusement dans divers milieux, comme si c'était une chose admise; et la preuve qu'elle est vraie, c'est que, dans toutes les écoles que j'ai visitées et qui gardent le souvenir de leurs traditions, on disait ceci : « Lord*** était un un bon chef ». En sorte que l'expression anglaise qui, dans une bouche française, pourrait paraître littéraire, n'est en réalité, chez nos voisins, que l'expression d'une chose pratique et réalisée. En interrogeant les chefs de maisons qui gouvernent cinquante et soixante élèves, j'obtenais des réponses analogues.

En Angleterre, c'est bizarre, j'ai toujours entendu parler de commandement et jamais d'obéissance; j'ai toujours entendu parler de confiance et jamais de surveillance.

M. le Président. Ne se plaint-on pas cependant, en Angleterre, des abus auxquels a donné lieu ce système de surveillance par les anciens?

Le P. Didon. Il y a des abus partout, monsieur le Président.

M. le Président. Cet abus a un nom spécial en Angleterre.

Le P. Didon. C'est surtout les mères de famille que j'ai entendues se plaindre de certains abus. Il se produit, en effet, des tyrannies...

M. le Président. Cela s'appelle l'obéissance imposée !

Le P. Didon. J'ai un souvenir précis à ce sujet : une mère de famille, qui parlait justement d'un grand collège que je ne nommerai pas, me disait : « Quand mon fils était jeune, il a eu à souffrir au collège ; mais maintenant qu'il est grand, il est parmi les chefs et il n'a plus à se plaindre. »

Je lui dis : Madame, quelle conséquence avez-vous tirée de ce fait? — « J'ai demandé à mon fils s'il ne voulait pas rester au collège. » — Je répliquai : Que vous a-t-il répondu, madame? — « Non, ma mère, je tiens à mon collège, je suis content d'avoir souffert. »

Voilà l'anecdote, et je crois que ce jeune homme ne se fâche plus.

M. le Président. Mais il a souffert.

Le P. Didon. Il triomphe.

Je me permettrai maintenant de dire un mot de la question morale, elle est très délicate.

On ne peut pas attacher à la personne des élèves un surveillant de jour et de nuit. C'est aux consciences à se garder ; les unes se gardent, d'autres se perdent ; il y a, à cet égard, des faibles et des forts, comme partout. Dans une armée, les faibles restent en arrière, les forts s'élançent quelquefois par bonds brusques, mais ce sont les forts, et ils se tirent toujours d'affaire.

En parlant ainsi de ces méthodes nouvelles d'éducation, sur lesquelles je fais d'ailleurs mes réserves, j'indique un procédé très différent de celui de notre éducation générale. Toutefois, les exemples que je cite me permettent de m'appuyer moi-même, en ce qui concerne nos établissements, sur un système déjà en vigueur.

M. le Président. De combien d'élèves se composent chez vous ces groupes d'associés?

Le P. Didon. Il y a plusieurs sortes d'associations. Si je prends, par exemple, les élèves de nos classes préparatoires, ceux qui se destinent à l'École polytechnique, à Saint-Cyr ou à l'École centrale, je vois le groupe des « taupins », celui des « cornichons » — suivant l'argot des élèves.

Ces deux groupes peuvent comprendre de trente à cinquante membres.

Le président de chacun de ces groupes

représente l'école même à laquelle les associés se préparent. S'il s'élève une difficulté, les chefs de ces groupes vont, au nom de leurs camarades dont ils représentent les intérêts, trouver le directeur et lui exposent leurs griefs.

On leur dit : « Sur ce point, vous avez raison, sur cet autre, vous avez tort, dites-le à vos camarades. » Ces présidents de groupes sont réellement les gardiens de la bonne tenue et de l'honneur.

M. le Président. Quels sont les autres groupes, en dehors des écoles préparatoires ?

Le P. Didon. Il y a trois sortes de groupes : D'abord le groupe, fondé sur la charité, qui représente la bonté. Les membres donnent aux pauvres de la région, ils recueillent les aumônes pour les distribuer aux miséreux ; ensuite, le groupe littéraire et scientifique, enfin le groupe sportif.

M. le Président. Vous ne pouvez pas beaucoup compter sur ce groupe-là pour maintenir la discipline ?

Le P. Didon. Au contraire. Il est arrivé quelquefois — je pourrais citer des cas à ces messieurs — qu'une légère agitation s'est produite.

Dans ces circonstances, le directeur fait venir le président du groupe où l'agitation est signalée : « Mon cher, lui dit-il, il y a un peu d'agitation chez vos camarades, vous savez ? Ne pouvez-vous pas régler cette affaire-là ? » Le chef répond : « Mais certainement ! » et le directeur le renvoie en lui disant : « Faites pour le mieux et venez me rendre compte de votre démarche. » — « Vous pouvez vous fier à moi, je ferai ce que je pourrai. »

Puis il se passe ensuite, dans le cabinet du directeur, une scène comme celle-ci : Le président du groupe revient lui dire : « J'ai eu affaire à des brutes, j'ai mis mon poing sous leurs figures et ils se sont calmés. Pour les autres, cela va bien, et vous pouvez être tranquille. »

M. Marc Sauzet. C'est le chef du groupe sportif, celui-là ! (*Sourires.*)

M. le Président. En fait, vous n'avez pas supprimé les surveillants ?

Le P. Didon. J'ai atténué les organismes anciens. Il n'y a à l'externat que des professeurs et des professeurs adjoints, le surveillant proprement dit n'existe plus. Le professeur est, ou le maître chargé de l'école pour les petits, ou le professeur du lycée. Quand les élèves reviennent de classe, ils entrent en étude et sont remis au professeur n° 2 ; le professeur n° 1, du lycée, les a gavés, le professeur adjoint, n° 2, les fait digérer. Celui-ci n'est plus un surveillant, et là encore je me suis rencontré, sans m'en douter, avec le système anglais qui a créé le *tutor*.

Le *tutor* est un maître, le surveillant est supprimé.

M. le Président. Le *tutor* est un professeur ?

Le P. Didon. Il est plus que le professeur, il est le tuteur. Il a accepté, par sa fonction, un certain patronage, il peut donner des conseils littéraires et d'ordre moral, il peut indiquer aux enfants une ligne de conduite ; mais le surveillant, c'est-à-dire l'œil espionneur, est supprimé.

Je considère que le système de la surveillance n'est pas éducatif, — je ne parle pas, bien entendu, de la vigilance paternelle et maternelle, — mais j'estime que l'enfant qui se sent soumis à une surveillance de tous les instants est tenté de se tenir toujours sur ses gardes, et ce principe de la défiance est un des plus dangereux de l'éducation. Il amène la compression, l'oppression ; et c'est lui qui produit les passifs et les esclaves, les révoltés et les finauds qui, eux, échappent toujours à la surveillance en la bravant ou en la trompant.

Le garçon intelligent ne donnera jamais prise à la surveillance ; mais comme les très bons sujets sont rares, ce sera la généralité qui échappera à la surveillance par la ruse.

Il suffira d'un petit renard en herbe, dans une classe, pour déjouer la surveillance et il continuera toute sa vie ses exploits : il ne pardonnera jamais à ceux qui pendant huit et dix ans ne lui ont jamais montré un peu de confiance et il deviendra un révolté.

M. le Président. Comment sont nommés les professeurs de l'école d'Arcueil ?

Le P. Didon. Ce sont en général des licenciés, des agrégés et des docteurs ; ce sont des hommes qui sortent de l'*Alma Mater*, à des degrés divers. Ils ont le sens pédagogique et leur influence est grande sur les élèves.

Le directeur pédagogique est un agent très important, qui a la confiance morale et qui se distingue du confesseur, — je parle d'un établissement religieux.

Je distingue le disciplinaire, — agent d'ordre

inférieur et que je tendrais à supprimer, — du pédagogue que je désirerais fortifier au contraire; celui-ci est le maître auquel je voudrais donner toute influence.

L'aumônier, qui occupe un domaine plus élevé, plus indépendant, dans lequel personne n'a le droit de pénétrer, n'est jamais un pédagogue, il est confesseur.

On m'a souvent posé, en Angleterre, une question, — que je n'oserai pas qualifier d'insidieuse, mais qui était assez intéressante, — au point de vue de la moralité des écoles anglaises. On me disait : « Mais enfin, et le secret de la confession? »

Mes interlocuteurs voulaient dire : Si vous confessez vos jeunes gens, vous dirigez leur conscience.

J'ai toujours répondu : « Nous ne les confessons pas, le confesseur-aumônier reste à la chapelle ». Je sais que notre pratique n'est pas générale, mais enfin, c'est la nôtre, le confesseur est en dehors, c'est le conseiller qu'on va voir quand on veut, et comme on veut, et qui n'a en rien à intervenir dans le gouvernement de la maison.

M. le Président. Ceux que vous appelez les pédagogues sont tous des prêtres?

Le P. Didon. Oui, en général, mais des prêtres non confesseurs.

M. Isambert. Les professeurs sont en grande partie laïques?

Le P. Didon, Oui, sauf quelques exceptions.

M. Isambert. Et les pédagogues presque tous prêtres?

Le P. Didon. Oui, mais je le répète, ils ne confessent pas; la distinction, pour moi, est essentielle.

En ce qui me concerne, je n'autoriserai jamais le pédagogue à confesser les jeunes gens qu'il forme et éduque.

M. le Président. Laissez-vous aux élèves une grande liberté matérielle dans le parc d'Arcueil?

Le P. Didon. Le plus possible, il n'y a d'ailleurs pas de murs pour clore le parc.

A cet égard, permettez-moi de vous citer un petit incident qui s'est produit dans la maison. Un jour un élève s'était échappé; ordinairement je ne m'occupe pas de ces détails; mais enfin le père crut devoir me le ramener.

Il avait quitté l'école, c'était une faute grave. Alors, je lui dis ceci: « Monsieur, vous m'avez fait la plus grosse injure que j'ai reçue de ma vie; vous m'avez traité en geôlier de prison.

« J'aurais pu être geôlier si cela m'avait plu, mais cela ne m'a pas plu. Je suis un chef, vous étiez mon hôte. Echapper au geôlier de prison, cela suppose quelquefois du courage, mais quitter un hôte sans le saluer, c'est manquer de courtoisie. »

Il baissait les yeux et je suis persuadé que la leçon lui aura profité.

Je dois ajouter qu'il n'a pas recommencé, car il a quitté définitivement notre maison. Tant mieux du reste.

M. le Président. L'enseignement que vous donnez est classique?

Le P. Didon. Nous donnons deux sortes d'enseignements : l'enseignement classique et un enseignement qui procède un peu de l'enseignement moderne et qui a reçu, après délibération du Conseil de notre établissement, la dénomination d'enseignement préparatoire aux écoles pratiques.

Nous avons observé ceci : l'enseignement moderne tel qu'il a été organisé est aussi difficile que l'enseignement classique et n'est pas plus pratique.

Il est aussi malaisé pour un élève d'apprendre savamment l'anglais et l'allemand que de posséder la connaissance des langues latine et grecque. Or, la plupart des élèves qui abandonnent le latin et le grec pour apprendre l'anglais et l'allemand s'imaginent qu'ils sauront plus facilement ces deux langues; cependant il n'en reste rien et, avec les mathématiques et les autres matières comprises dans le programme de l'enseignement moderne, ils ont à subir un examen de baccalauréat aussi difficile que le baccalauréat classique.

En étudiant cette question avec nos directeurs et nos professeurs nous avons remarqué que les élèves qui ne voulaient ni du grec, ni du latin appartenaient en général à des familles qui se souciaient peu du baccalauréat et avaient en vue des carrières pratiques déterminées pour lesquelles le baccalauréat n'est pas exigé. Nous avons songé qu'il serait utile, pour ces familles, d'organiser un enseignement préparatoire aux écoles pratiques.

Je sais bien que les frères des Écoles chrétiennes ont quelque chose d'analogue, peut-être avec quelques différences.

Dans tous les cas, il est une considération qu'il ne faut cependant jamais méconnaître,

c'est la question d'éducation et de couches sociales : un élève, appartenant à une famille d'une éducation déjà élevée, ne peut pas descendre dans un établissement où l'élément est moins raffiné, où il est encore plus rude et plus fruste.

Gagner en éducation, c'est gagner beaucoup indépendamment de la valeur de l'instruction; redescendre dans un niveau d'éducation inférieur, c'est perdre beaucoup : on perd les qualités que l'instruction vous a données et ordinairement on prend les défauts d'un niveau inférieur.

Nous avons donc estimé, pour ne pas obliger les familles d'industriels, de commerçants et d'agriculteurs à envoyer leurs enfants dans les établissements des frères, qui sont très peu nombreux du reste, qu'il y avait lieu d'organiser un cours de quatre années qui préparât les jeunes gens aux écoles pratiques; et, comme le baccalauréat n'est pas exigé à la fin de ce cours et que les familles ne le demandent pas — elles n'ont plus ce préjugé — ce cours préparatoire prospère.

J'ai eu quelquefois l'occasion de m'entretenir, à ce sujet, avec divers membres éminents de l'Université et j'ai toujours rencontré chez eux l'approbation de mes idées. J'ai toujours pensé, du reste, que ce qu'on appelle l'enseignement secondaire moderne était une déviation de l'enseignement classique, et jamais je n'ai accepté ce système.

M. le Président. Vous avez pris le type de l'ancien enseignement spécial.

Le P. Didon. Notre enseignement préparatoire aux écoles pratiques comprend quatre années. L'étude du grec et du latin en est exclue, le français surtout et deux langues vivantes en forment la base.

Les deux langues modernes sont enseignées pratiquement et, à ce propos, je signalerai une importante réforme à faire dans l'étude des langues vivantes : aujourd'hui on les enseigne par les yeux, alors qu'il faudrait plutôt les enseigner par les oreilles au moyen de professeurs qui les parlent. On arriverait ainsi à ce résultat pratique qu'au bout de quatre ou cinq ans l'élève saurait déjà se débrouiller un peu dans le vocabulaire de la langue, lisant beaucoup, faisant un voyage dans le pays où elle est parlée et arrivant à une connaissance pratique de la langue très supérieure à celle des jeunes gens qui ont étudié dans les grammaires et qui seraient absolument incapables de déchiffrer à l'oreille une phrase prononcée tout en lisant très bien.

M. le Président. Vous arrivez à des résultats pratiques?

Le P. Didon. Nous commençons à en obtenir.

M. Isambert. C'est cet enseignement que donne l'école Laplace?

Le P. Didon. Non, les quatre années de cet enseignement pratique répondent, la première, aux classes de cinquième et de quatrième; la seconde, aux classes de troisième et de seconde; la troisième, à la rhétorique; quant à la quatrième, pour l'école Laplace, c'est une sorte de préparation immédiate à l'entrée des écoles pratiques : commerce, industrie, agriculture.

Aujourd'hui il se produit un phénomène que je me permettrai d'indiquer et qui vaut la peine d'être relevé devant la Commission d'enquête : un certain nombre de jeunes gens, appartenant à d'excellentes familles, s'instruisent dans le but de suivre des carrières agricoles, coloniales.

Autrefois, les fils de familles riches se disaient, du reste, avec une ignorance consommée de toute pratique : « Je vais faire de l'agriculture. » Ils se ruinaient et ruinaient les autres. Or, à présent, pour faire de l'agriculture, il faut avoir une instruction sérieuse; de plus, certaines aptitudes et un tempérament très marqué pour ce genre de vie ne sont pas inutiles.

C'est dans ces conditions que nous présentons, chaque année, certains de nos élèves comme candidats aux écoles supérieures de commerce, aux écoles d'agriculture de Montpellier, de Grignon, de Rennes.

M. le Président. Avez-vous accueilli l'enseignement moderne tel qu'il a été constitué en 1890?

Le P. Didon. Nullement, mes collaborateurs et moi, nous sommes décidés à lui faire la guerre.

Je le considère comme une fausse piste n'aboutissant pas.

M. le Président. Vous vous attachez à l'enseignement classique ancien?

Le P. Didon. Je le maintiens volontiers pour tous les êtres intelligents qui ne sont pas pressés d'une carrière. J'estime qu'il faut le conserver parce qu'il donne évidemment la plus grande culture que l'esprit puisse recevoir. Il n'y a pas de doute à cet égard.

M. le Président. Vous ne croyez pas que l'étude littéraire des langues modernes puisse valoir jamais celle des langues anciennes?

Le P. Didon. Je ne le crois pas.

M. le Président. Vous ne voulez même pas faire l'expérience?

Le P. Didon. Je ne pourrai parler que de mon expérience personnelle et c'est bien court. Toutefois, selon mon sens artistique, lorsque je compare les plus beaux morceaux des grands génies littéraires anciens et modernes, je trouve, chez nos auteurs latins et grecs, une perfection, une pureté, que nos langues modernes mettront peut-être encore quelques siècles à atteindre. Les langues anciennes sont au-dessus de tout et lorsqu'on peut les manier avec assez de facilité, on en savoure les chefs-d'œuvre avec ravissement.

Ce serait donc porter le plus grand dommage à des hommes intelligents, que de les priver de cette formation.

M. le Président. Pour l'enseignement classique, vous suivez le plan d'études des lycées?

Le P. Didon. Oui, à cause du baccalauréat.

M. le Président. Vous commencez le latin en septième?

Le P. Didon. Parfaitement; et le grec, en cinquième.

M. le Président. Arrive-t-on à savoir le grec en sortant de l'école d'Arcueil?

Le P. Didon. Non pas mieux, mais aussi bien qu'ailleurs. Je ne parle que des élèves moyens.

M. le Président. Que devient alors cette théorie de la formation par l'étude des chefs-d'œuvre anciens?

Le P. Didon. Les élèves très intelligents, qui sont forcément une exception, connaissent suffisamment de grec et de latin pour pouvoir, s'ils le veulent, en jouir et s'y perfectionner artistiquement et intellectuellement. C'est incontestable.

M. le Président. Mais c'est une faible minorité; et les autres, quel profit tirent-ils de ces études?

Le P. Didon. C'est un exercice qui leur donne plutôt l'illusion de la supériorité des autres.

Je parle avec une grande franchise appuyée sur l'expérience.

M. le Président. Il y a intérêt, croyez-vous, à maintenir les élèves dans les études classiques avec cette illusion?

Le P. Didon. Oui, parce qu'il faut toujours tenir compte de l'élite et lui donner constamment une partie de couverture. L'élite seule serait vraiment trop décharnée.

M. le Président. Et la couverture que pense-t-elle du rôle qu'on lui réserve.

Le P. Didon. Il faut qu'elle existe; mais il ne faut pas la donner non plus trop lourde.

Il y aurait lieu de laisser la faculté de suivre les études classiques aux esprits intelligents qui, sans être tout à fait supérieurs, montrent du goût pour les langues anciennes.

On a toujours cru jusqu'à présent que la formation de nos jeunes gens devait être conduite comme s'ils étaient destinés à devenir de futurs normaliens. C'est une erreur; toutefois j'estime que, sans se préparer à la carrière professorale, pour laquelle la connaissance des langues anciennes s'impose, on peut très bien avoir du goût pour les chefs-d'œuvre des langues grecque et latine.

J'ai eu, à quinze ans, la pensée de me diriger vers le professorat, puis j'ai changé d'idée et j'ai pris une autre voie; mais il est évident que j'avais du goût pour les études classiques, beaucoup de mes camarades se sont trouvés dans le même cas.

Quant à la carrière sacerdotale qui est malheureusement trop séparée de la masse, elle a besoin du latin et du grec. Le clergé doit lire dans les livres saints. S'il peut lire Origène ou saint Chrysostome, ce n'est pas trop.

Le clergé, poussé dans cette voie, devient un élément professoral qui peut très bien renforcer l'élite dont je parle.

C'est ce que j'ai encore vu en Angleterre où le clergyman, qui est plus rapproché du monde que chez nous, est ordinairement un latiniste et un helléniste.

Ainsi le head-master des grands collèges, qui est presque toujours un clergyman, fait la sixt — la sixt est la dernière classe — et y enseigne du latin et du grec.

Je trouve que l'homme qui appartient à une couche supérieure de la société, qui doit être considéré, devrait avoir, comme décoration normale. une légère auréole de latinisme et d'hellénisme. — Il n'aurait pas besoin, pour cela, de se préparer à une carrière professorale et cela ne gâterait rien. Cette culture élargirait son esprit et le décorerait toujours.

Je pense bien que dans notre abandon de ces traditions-là on pourrait voir quelques causes lointaines de la dégénérescence de notre langue, qui n'a plus ses grands modèles, ni les puissantes inspirations qui viennent des grands modèles. Je dis cela à ces messieurs pour révéler nos sentiments sur la culture par les grands classiques.

M. le Président. Vous la considérez comme incomparable pour une élite?

Le P. Didon. Absolument, et j'èstime que l'élite doit être un peu étoffée.

M. le Président. Il s'agit de savoir quelle épaisseur vous donnerez à l'étoffe.

Le P. Didon. J'oserai émettre, à cet égard, une petite utopie — les utopies sont quelquefois les institutions de demain — et je le ferai d'autant plus volontiers devant M. le Président et la Commission, que je suis un vieux libéral; j'ai travaillé et lutté pour la liberté et je ne changerai pas. Je voudrais que la liberté fût donnée à tous les établissements d'enseignement secondaire, et j'estime qu'elle peut l'être par la suppression du baccalauréat.

M. le Président. En général, les représentants de l'enseignement libre considèrent le baccalauréat comme la garantie de la liberté de l'enseignement.

Le P. Didon. J'émets une utopie, je me hâte de le rappeler.

Ainsi je proposerais la suppression du baccalauréat, mais à la condition que cet examen ne fût pas remplacé par un certificat d'études. Je dirais: formez-vous dans l'enseignement secondaire comme il vous plaira, cela m'est absolument égal. Cela doit être indifférent aussi au gouvernement; mais ce qui ne peut pas lui être égal — et en cela ma petite utopie a peut-être quelque raison d'être — ce sont les grands intérêts de la nation. Ces grands intérêts sont, à mon avis, tout entiers entre les mains des hommes qui occupent les hautes carrières et ces hommes qui remplissent ces fonctions élevées n'y arrivent que par les grandes écoles de l'État. Je voudrais donc qu'après la suppression du baccalauréat, on introduisît à l'entrée de toutes les carrières un examen de pénétration dont l'État aurait la responsabilité, dans la liberté la plus large, dans l'égalité la plus forte.

Qu'importerait alors que les établissements d'enseignement secondaire fissent du latin, du grec, des sciences, des lettres.

Ils prépareraient, dans la liberté la plus complète et suivant des méthodes et des programmes laissés à leur initiative la plus entière, les jeunes gens en vue de leur entrée aux carrières.

Mon utopie a l'avantage d'être peut-être la plus grande tentative de liberté dans l'ordre de l'enseignement, et il m'est impossible de supposer, à moi qui suis partisan de la liberté et qui lutterai jusqu'au bout pour elle, que cette suppression du baccalauréat puisse provoquer une révocation de l'Edit de Nantes dans le domaine de l'instruction publique.

J'ai visité, en Angleterre, plus de vingt-cinq collèges libres où l'on fait ce qu'on veut; on y apprend à nager, à boxer, à s'associer, à commander; on y fait du latin et du grec. Peu importe; seulement, quand les élèves atteignent un âge, déterminé du reste par les pouvoirs publics, on leur dit:

« Que voulez-vous être? » Si l'un d'eux répond: « Je veux être un militaire » on lui fait observer ceci: « C'est très bien, vous avez un examen spécial à passer, préparez-vous et venez le subir. »

Et l'élève, s'il est intelligent, prépare en quelques années son entrée dans la carrière militaire.

Si un autre jeune homme désire être médecin, on lui dit: « Vous voulez être médecin, voici l'examen à subir, préparez-le et entrez. »

Et comme vous, État, vous êtes représenté à l'examen par le jury, vous n'admettez que ceux que vous croyez dignes d'être reçus et vous laissez alors la liberté des programmes aux candidats.

M. le Président. Croyez-vous que cette liberté sera plus grande? Puisqu'il y aura des programmes d'admission dans chaque carrière, vous aurez la tyrannie de tous ces programmes et non plus celle du seul baccalauréat.

Le P. Didon. Cela dépend des carrières. Je n'aurai pas la tyrannie du programme de l'École polytechnique, si je me destine à Saint-Cyr; je n'aurai pas celle du programme de Saint-Cyr, si je veux entrer à l'Institut agronomique.

Le programme du baccalauréat comporte des connaissances qui font souvent double emploi avec celles des programmes des grandes écoles. Pourquoi, par exemple, exiger d'un Saint-Cyrien qu'il soit bachelier?

Ne pourrait-on pas se borner à lui faire subir un premier examen de lettres-mathématiques, et un second de mathématiques, en lui disant : « Voilà l'histoire qu'il est nécessaire de savoir, voilà les connaissances mathématiques que vous devez posséder. » Comme tout se trouverait simplifié !

M. le Président. Cette méthode a été essayée en Belgique et elle a donné des résultats médiocres.

Le P. Didon. Plus médiocres que ceux du baccalauréat ?

M. le Président. Oui, on a trouvé que le niveau des études avait encore baissé.

Le P. Didon. J'ai le plus grand respect pour les institutions établies; mais, depuis que je vois le baccalauréat fonctionner, je remarque une anomalie que personne ne saurait justifier, je veux parler de l'inégalité flagrante qui existe entre les épreuves des diverses séries. C'est inadmissible; comment ! on donne à une série B — je ne sais pas pourquoi — une version de cinquième; puis, tout à coup, voilà la série A qui a une version de rhétorique à traduire.

Évidemment, si le pouvoir prend la responsabilité de cette anomalie, il doit la justifier et, vraiment, je ne vois pas comment il peut le faire.

Mais je comprends très bien l'examen d'entrée dans une carrière, avec un programme pratique et bien déterminé, puisque la carrière le commande. Vous n'avez ainsi qu'à vous en remettre à l'équité des examinateurs, du jury d'examen que vous aurez institué ; et vous supprimez par là même cette armée immense de pauvres professeurs que je plains de toute mon âme et qui sont condamnés à faire passer des centaines d'examens. Combien n'en ai-je pas entendu dire : « Si vous saviez la bêtise des bacheliers ! »

Je fais cette remarque en passant, car je suis ennemi du baccalauréat. Je souhaite de tout mon cœur que des législateurs, s'instruisant autrement que par le simple témoignage que je puis apporter ici et qui ne vaut que ce qu'il vaut, songent à l'avantage vraiment considérable qui résulterait de la suppression du baccalauréat, pour la liberté des collèges, des lycées et de toutes les institutions.

M. le Président. Vous ne craignez pas que si le programme d'entrée dans chaque carrière devient tout à fait pratique, comme vous l'indiquez, les études désintéressées soient encore plus abandonnées qu'aujourd'hui ?

Le P. Didon. Voulez-vous me permettre la réponse ?

M. le Président. Je vous la demande.

Le P. Didon. Je vous la donne : tout dépendra de la valeur pédagogique du chef.

En Angleterre, où il y a beaucoup plus de collèges que chez nous, la seule préoccupation pour le moment est de mettre un peu d'ordre dans une chose extrêmement confuse : il y a des collèges qui relèvent d'une autorité, les autres, d'une autre ; le régime de ces établissements est tellement embrouillé qu'on ne sait pas où l'on est, et l'État qui voudrait indiquer une impulsion serait heureux de pouvoir en effet intervenir...

M. le Président. Il songe à organiser une inspection.

Le P. Didon. L'inspection, nous l'avons déjà.

M. le Président. Comment fonctionne-t-elle ?

Le P. Didon. Elle s'exerce au point de vue hygiénique et au point de vue du personnel.

M. le Président. Mais elle ne se fait pas au point de vue de l'enseignement?

Le P. Didon. Elle n'existe pas à cet égard ; nous la faisons pour notre compte, l'État n'intervient pas. Il se réserve pour l'examen. C'est à l'examen qu'il juge la valeur de nos candidats.

M. Isambert. Vous ne pensez pas que, précisément ces examens purement spécialisés à l'entrée des carrières augmenteraient encore la part de ces procédés de bourrage employés dans les boîtes à bachot ? Vous auriez, au lieu de boîtes à bachot, des boîtes à examen spécial.

Ne craignez-vous pas de voir disparaître en réalité la véritable éducation libérale et humaine ?

Le P. Didon. Je me permettrai de répondre à cette objection par les résultats mêmes de l'expérience. L'état de choses existant aujourd'hui est véritablement cruel. Avec la surcharge des programmes pour l'admission aux carrières, que se passe-t-il ? Les élèves qui se destinent à l'examen définitif de la carrière qu'ils ont choisie sont condamnés, pendant deux ou trois ans, à une vie de surmenage excessif. Ils se lèvent à cinq heures et demie,

se couchent à dix heures du soir, ayant à peine le dimanche pour se reposer, et ne disposant que de l'après-midi du jeudi pour aller à cheval et sortir au grand air.

Lorsqu'une organisation scolaire arrive à imposer à la jeunesse une situation pareille, on doit se demander si elle ne doit pas être réformée.

Je crois, au contraire, que le système utopiste que je propose aurait l'immense avantage de donner aux pédagogues, aux chefs dans l'enseignement secondaire, le temps de préparer l'âme des jeunes gens et de former des candidats très solides et non surmenés.

Le baccalauréat me fait l'effet d'une écluse arrêtant les jeunes gens à l'entrée des carrières : l'image est juste, soyez-en sûrs; car je vois le baccalauréat fonctionner. Malheureusement, l'écluse fonctionne mal; elle laisse passer ce qu'il faudrait retenir, et elle retient souvent ce qu'il faudrait laisser passer.

Nous avons des garçons flânant et disant : « J'arriverai bien à mon baccalauréat. » Si encore ce baccalauréat était un examen sérieux ! Mais c'est un examen qui donne les résultats les plus faux, pour trois motifs. Le premier est celui que j'avais l'honneur de vous indiquer : les compositions ne sont pas égales pour tous. Un tel vice est inadmissible, au nom de l'équité. Le second motif, c'est que, si les copies sont trop faciles à faire, l'épreuve est insuffisante, et il y a de faux lauréats. Le troisième, c'est qu'un garçon intelligent peut flâner jusqu'à la seconde; s'il travaille après, il arrivera. Je me demande, dans ces conditions, à quoi sert cette épreuve.

Il faut encore tenir compte de l'opinion du peuple, qui ne raisonne pas toujours, mais qui voit généralement juste. Là, le baccalauréat n'est pas estimé. Il l'est seulement des familles; en effet, quand on est bachelier, on peut se présenter dans toutes les administrations; on n'est jamais refusé. Mais, pour le public, le titre de bachelier n'est pas estimé. Ce qui l'est, c'est d'entrer dans une carrière. Or le baccalauréat ne prépare pas à une carrière; il n'est qu'une condition imposée par l'autorité gouvernementale; elle ne donne pas les fruits que vous en attendez. J'en reste convaincu. J'aurais à préparer un jeune homme à Saint-Cyr, à Polytechnique ou à une autre école, sans m'occuper du baccalauréat, je suis certain que je le ferais avec plus d'autorité et de succès.

M. le Président. En somme, vous voudriez supprimer le baccalauréat et vous pensez qu'à cause de cet examen la liberté de l'enseignement n'a pas donné tous les fruits qu'elle avait promis : le baccalauréat a pesé sur la liberté des méthodes?

Le P. Didon. Oui, et je ne m'en cache pas, je voudrais la liberté sans restriction, sous la réserve de la surveillance qui s'impose à l'Etat, bien entendu.

M. le Président. Au point de vue social, de la paix religieuse, de l'unité morale, pensez-vous que la loi de 1850, telle qu'elle est pratiquée, ait donné tout ce qu'on en avait espéré?

Le P. Didon. Je ne puis parler que de mes sentiments et non de ce que je ne connais pas; mais, je puis le dire, quoique je voudrais que ma déposition n'eût rien de blessant pour personne, j'ai toujours cherché à tendre la main au monde moderne; j'ai vécu avec l'Université dans les rapports les plus cordiaux et les plus sympathiques. J'ai toujours trouvé de la défiance ; et cependant je n'en ai pas. S'il m'est permis de rappeler un fait personnel, j'ai été invité un jour par un proviseur de Saint-Louis à prendre part à un banquet — le banquet de la Saint-Charlemagne. J'ai aussitôt passé pour un monsieur qui allait envahir Saint-Louis et le cléricaliser. Vous le pensez bien, jamais pareille idée ne m'était venue. J'avais refusé deux ans de suite cette invitation à M. Joubin, par un sentiment de discrétion et par crainte d'éveiller la susceptibilité jalouse de certains hommes. Nous ne sommes pas des sectaires, mais on l'est souvent à notre égard. Je demande la liberté. Je tiens à le dire devant les honorables membres de la Commission d'enquête et devant vous, monsieur le Président, dans tout notre enseignement et notre pédagogie nous ne perdons jamais de vue le principe moral et social de la tolérance. Pour ma part, je la pratique. Je reçois des grecs, je reçois des protestants. Il m'est difficile de recevoir des libres penseurs parce que nous ne sommes pas outillés pour cela : on fait la prière le soir. J'ai horreur des situations fausses. Notre outillage ne va donc pas jusqu'à recevoir des libres penseurs. Nous sommes une école religieuse. Nous ne serions pas une école religieuse, cela pourrait se faire, un

honnête homme a sa place partout : nous sommes respectueux des lois fondamentales de la société humaine. Avec la prière et certains actes qui sont de coutume immémoriale, je reçois grecs et protestants. Une fois partis, ils rentrent dans leurs familles ou ailleurs, peu importe. Mais il serait fâcheux que tous n'assistent pas à la prière. Ce que nous faisons suffit à justifier le soin avec lequel nous inculquons le principe de la tolérance et le respect de toutes les convictions sincères.

Je ne crois pas réellement que ces messieurs de la commission d'enquête, malgré les violences, qui, parfois, peuvent échapper à l'ardeur de notre foi et que je n'aime guère, puissent ne pas nous excuser, à cause de la droiture même de nos intentions et de notre caractère. Nous ne vivons pas dans un monde politique habitué aux nuances. Il se peut que nous montrions par moments une vigueur et une franchise d'esprit grande ; mais les coups que nous pouvons porter à droite, à gauche, ne laissent pas de venin.

Pour moi, messieurs, je ne voudrais pas disparaître de la scène publique de mon pays, forcé de dire : j'ai travaillé toute ma vie pour la liberté, pour la tolérance, et plus j'ai avancé dans la vie, plus j'ai vu augmenter le nombre de ceux qui ne veulent rien entendre et qui, pour donner un droit apparent à leur intransigeance, calomnient, décrient, et repoussent toute transaction.

Si je demande la liberté sous la forme de la suppression de l'examen du baccalauréat, comme une hypothèse encore une fois, c'est donc par le culte profond que j'ai de la liberté. Une autre raison qui ne sera pas sans poids vis-à-vis de la commission, c'est que tout chef scolaire est avant tout un pédagogue. Je voudrais que la liberté ne fût pas seulement donnée à l'enseignement libre et à ses fonctionnaires, mais à l'Université ; je voudrais que les proviseurs ne fussent pas seulement des administrateurs, mais des éducateurs. Il est impossible d'être le pédagogue de 2000 élèves, et on paraît se soucier beaucoup plus du nombre des élèves que du résultat pédagogique, pour des raisons budgétaires. Il faudrait donc que les proviseurs eussent la liberté d'exercer leur très haute fonction en toute initiative personnelle, de façon qu'on ne puisse pas dire que quand on a vu un lycée, on les a vus tous. Le chef choisi devrait pouvoir donner sa physionomie et son caractère propre à la maison qu'il dirige. Pour nous, cette liberté existe : je la souhaite à tous nos collègues. Ainsi je vais vous citer un fait qui va peut-être vous étonner. Lorsque nous avons organisé l'école préparatoire Lacordaire, dans mon horreur de l'hypocrisie et de la dissimulation, voici comment j'ai résolu une grosse question : je voulais donner toute liberté à ces jeunes gens qui nous arrivaient à dix-sept et dix-huit ans. Or, à cet âge, ils fument chez eux le dimanche ; à l'école, c'est interdit. Je leur ai dit : comme témoignage de votre liberté, pourquoi ne vous autoriserais-je pas à fumer en récréation, si vos familles le permettent ?

Et l'usage du tabac est resté. Depuis, la question du tabac n'existe plus. Je pense qu'on fume beaucoup moins chez nous, où il est permis de fumer, qu'ailleurs où c'est interdit. Je veux prouver, par ce petit détail, que la liberté est une bonne chose, et que, quand le pouvoir a le courage de la donner, loin d'avoir à se repentir, il a souvent trouvé le secret de supprimer les difficultés, et toujours élevé, amélioré, ennobli le milieu.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il une question à poser?

Nous vous remercions de votre très intéressante déposition.

Déposition de M. l'abbé DADOLLE.

M. le Président. Vous êtes recteur de l'Institut catholique de Lyon? Nous vous écouterons avec intérêt sur les points que vous voudrez bien traiter.

M. Dadolle. Je désire présenter quelques observations sur divers projets de réforme inscrits dans votre questionnaire.

J'ai eu l'honneur, il y a quelques semaines, d'adresser à votre Commission, au nom des chefs d'établissements libres de la région lyon-

naise, un mémoire dans lequel j'avais consigné nos vues communes sur ceux des projets de réforme, inscrits à votre questionnaire, qui nous intéressent le plus.

En venant rappeler de vive voix le contenu de ce mémoire, j'ai aussi le dessein de le compléter.

Je viens tard, quand tout a été dit... Cependant ma contribution à l'étude des questions qui vous occupent pourrait avoir la valeur d'observations prises dans un milieu spécial, le milieu que je représente.

Comme il a été parlé abondamment, et avec compétence, des causes morales de la crise de l'enseignement, c'est un sujet que je ne reprendrai pas.

En revanche, je crois devoir signaler, comme probablement fondée et inédite, une explication de la médiocrité relative des résultats qui s'obtiennent dans les établissements quelconques d'instruction secondaire.

Il s'agirait d'un vice d'organisation dans la journée scolaire, pour les élèves des classes inférieures, jusqu'en cinquième ou en quatrième. Pour cette catégorie d'élèves, la journée scolaire est distribuée de la même manière que pour leurs aînés de troisième, seconde et rhétorique, en heures de classes et heures d'études. Aux heures d'études, sous la surveillance d'un maître qui borne son soin à faire régner, le mieux qu'il peut, le silence et la discipline matérielle, des enfants de onze à quatorze ans sont censés occupés à apprendre des leçons, à composer des devoirs, versions, thèmes, etc.

Or, à cet âge, les enfants sont-ils capables de fournir un effort suivi d'une heure et demie ou deux heures, la durée ordinaire du temps qu'on appelle *étude?* Personne ne le pense. Au fait, les devoirs de ces élèves portent très généralement la trace évidente d'une application intermittente, ou même d'une application qu'un premier studieux quart d'heure avait épuisée.

Il faudrait donc, selon nous, conserver dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire la méthode de travail usitée dans l'enseignement primaire. Car c'est l'âge de l'enfant, c'est sa capacité de conscience et d'effort, plutôt que la nature des programmes, qui, en tout ordre d'enseignement, doivent déterminer la méthode de travail. Par conséquent, nous voudrions que l'enfant, au lieu d'être simplement comme il l'est, *surveillé*, — ce qui veut dire obligé à une tenue extérieure qui a les apparences de l'application, — que l'enfant fût assisté par le maître, et que ce maître le tînt en constante haleine, aidant son effort, l'excitant, rendant cet effort utile par d'opportunes interventions, quand, par exemple, il s'agit de difficultés à résoudre, devant lesquelles le bon vouloir est demeuré impuissant.

La réforme que j'indique aurait pour effet de faire employer de façon sérieuse tout le temps consacré aux études, tandis que de ce temps il se perd notoirement une partie considérable. On prémunirait aussi les jeunes élèves contre les fâcheuses habitudes de demi-application et de nonchalance, — habitude de traîner sur l'ouvrage, — qui, une fois contractée dans les classes inférieures, ne se corrigera plus tard que difficilement et imparfaitement.

Je donnerai maintenant mon avis sur la valeur et le rôle comparé des deux types d'enseignement secondaire : le classique et le moderne.

Nous défendons l'enseignement classique, pour cette raison qu'à notre connaissance tous ceux qui l'ont reçu s'en sont bien trouvés : pourvu toutefois qu'ils ne lui aient demandé que ce qu'il donne, à savoir une formation générale, une plus-value d'ordre simplement humain, et non pas une formation spéciale avec un gagne-pain.

La plus-value dont je parle s'acquiert, dans l'enseignement classique, par la pratique de tout l'ensemble d'exercices intellectuels dont cet enseignement se compose; mais principalement par la pratique de la version, que nous regardons comme le moyen par excellence de former à la précision des idées et du langage.

Au reste, les profits particuliers de l'éducation intellectuelle classique, inutiles à énumérer ici, se réunissent et se combinent pour donner des esprits plus ouverts, plus élevés, plus sensibles à tout ce qui constitue le prix de la vie et en fait l'intérêt.

Si les élèves classiques ne deviennent, en rien, ce qu'on appelle des professionnels, par contre, et par là qu'ils reçoivent une large culture humaine, ils se rendent propres à être plus tard transformés en des professionnels, supérieurs pour tout.

Dans notre ville de Lyon, j'ai eu maintes fois

l'occasion d'entendre des chefs de grandes maisons de commerce, d'industrie ou de banque, déclarer qu'à tels et tels emplois ils n'appelleraient, qu'ils ne pourraient appeler que des jeunes gens ayant reçu la culture classique. Et, de même, je connais d'anciens élèves d'écoles professionnelles, excellents sous-ordres, qui, parvenus à un certain niveau de l'échelle hiérarchique de leur profession, s'étonnent de se voir arrêtés là inexorablement; ils ne comprennent pas ce qui leur manque. Ce qui leur manque, c'est le don, je ne dis pas naturel, mais c'est le don cultivé de la généralisation, l'aptitude à envisager toute question d'un point de vue élevé et sous un angle suffisamment large. Leur savoir technique, parfois étendu, ne représente pas autre chose qu'un talent d'exécutant.

Aussi bien, messieurs, vous le voyez, nous nous attachons à l'enseignement classique, même pour son utilité économique : à plus forte raison parce qu'il est le moyen de conserver et de répandre la civilisation supérieure à laquelle, Français, nous avons l'honneur d'appartenir. Nous restons classiques pour rester Français.

Quant à l'enseignement dit moderne, tel qu'il a été créé et doté de privilèges, tel qu'il est pratiqué dans nos écoles, avec le genre de succès qu'il comporte, ses défauts nous paraissent l'emporter de beaucoup sur ses problématiques avantages. Il vise un but qu'il ne peut atteindre, il ne vise pas le but qu'il devrait et pourrait atteindre.

Il vise, ainsi que le classique, un but de formation intellectuelle et pense à l'atteindre par le triple moyen des langues vivantes, remplaçant le grec et le latin; d'un enseignement littéraire, le même, à peu de chose près, qui existe dans le classique; enfin, d'un enseignement scientifique plus étendu qu'il n'est dans le classique.

Quant aux langues vivantes, ou bien elles ne sont apprises qu'en vue d'une pratique usuelle, et ce travail purement verbal est sans valeur éducative; ou bien il s'agit d'une connaissance plus approfondie du dictionnaire, de la grammaire et de la littérature de ces langues, et alors l'effort intellectuel devra être sensiblement le même que pour l'étude des vraies langues classiques, mais avec un résultat de beaucoup inférieur, soit parce que le dictionnaire et la grammaire des langues vivantes ne provoquent pas autant de rapprochements, ni aussi délicats, avec le français, que ceux que suggèrent les langues classiques; soit parce que les œuvres des littératures étrangères sont des modèles moins forts et moins sûrs que les œuvres classiques.

L'enseignement littéraire se donne, pour les littératures grecque et latine, au moyen de traductions. Mais que devient une ode d'Horace, lue seulement en prose française? D'autre part, l'étude esthétique des œuvres de notre littérature suppose une comparaison perpétuelle avec les œuvres anciennes d'où elles sont issues, comparaison qui n'a plus de base si on ignore les anciens, puisque, matériel et syntaxe, notre langue est tout entière foncièrement dans le latin.

Je ne parle pas de la partie scientifique du programme de l'enseignement moderne; et je conclus que le but *éducatif*, visé par cet enseignement, n'est pas atteint, qu'il ne peut l'être par les moyens que l'on met en œuvre.

Si cet enseignement renonçait franchement aux prétentions littéraires et à la concurrence avec le classique, s'il consentait à n'être que primaire supérieur ou professionnel, il rendrait, dans ces conditions, d'immenses services à la clientèle scolaire qui a besoin de faire immédiatement un profit pratique des leçons de l'école.

Un mot des programmes de l'enseignement secondaire classique.

Tout d'abord, nous pensons que si certaines réformes venaient à être introduites dans le régime scolaire, si, notamment, les classes muettes qu'on appelle *études* venaient à disparaître jusqu'à la classe de quatrième, bien des griefs que l'on fait aux programmes s'atténueraient d'eux-mêmes.

Nos vœux sont que l'on fortifie l'étude du français dans les classes inférieures; qu'à tout le moins on maintienne l'enseignement du latin tel qu'il existe; et que l'on simplifie peut-être celui du grec, en le ramenant à des notions élémentaires de morphologie et de syntaxe.

A propos de programme, je demanderais que celui de l'examen de grade fût à la fois plus restreint et plus précis que celui des classes.

J'admets, par exemple, pour ce qui est des *explications d'auteurs*, que l'élève, en apprenant dans ses grandes lignes l'histoire littéraire, doive faire aussi connaissance avec l'en-

semble de l'œuvre des principaux écrivains de chaque littérature classique ; mais il est notoire qu'actuellement aucun professeur de rhétorique ne parvient à expliquer, avec les mêmes développements convenables, les textes beaucoup trop nombreux qui se trouvent inscrits au programme du baccalauréat ès lettres.

Arrivons à la question de ce baccalauréat : doit-il être maintenu ou supprimé?

C'est avec une conviction très réfléchie et très ferme que nous répondons : il faut conserver le baccalauréat.

Il le faut, parce qu'une sanction est nécessaire à l'enseignement, et qu'on n'en trouvera pas d'autres, satisfaisant au même degré à toutes les exigences d'une bonne sanction.

On a parlé de substituer au baccalauréat soit des examens d'entrée de carrière, soit des certificats de fin d'études.

Mais les examens d'entrée de carrière porteront sur un programme spécial et déterminé par la nature de chacune des carrières. Puisque ces examens auront seuls un intérêt d'utilité, seuls aussi ils attireront l'attention et occuperont les efforts des élèves : ce qui veut dire qu'avec ces examens il n'y aurait plus de sanction réelle pour l'enseignement secondaire lui-même.

Est-ce que les certificats de fin d'études remplaceraient le baccalauréat plus heureusement que les examens d'entrée de carrière ?

Nous ne le pensons pas.

Dans le mémoire que je rédigeai, il y a deux mois, sur cette question, et que j'envoyai à votre Commission, je m'appliquais à faire ressortir cette vérité que si le baccalauréat actuel est une sanction de valeur à peu près constante et uniforme, au contraire, le certificat de fin d'études serait un témoignage de valeur essentiellement variable et relative. Je connais deux établissements, l'un libre et l'autre officiel, dont les classes de rhétorique, à la session du dernier mois de juillet, ne remportèrent pas un seul succès de premier examen. J'ajoute que les gens renseignés sur l'état de ces classes n'en furent nullement surpris. Eh bien, pareil échec ne serait plus possible sous le régime des certificats de fin d'études : et cette non-possibilité entraîne simplement la condamnation du régime.

Avec le certificat, d'une part, la sanction scolaire perd une grande partie de sa vertu de stimulant ; d'autre part, elle n'est plus la sanction des études classiques elles-mêmes, et elle ne fera que consacrer l'excellence très relative, parfois sans valeur, des premiers de classe en chaque établissement.

Veut-on conserver le baccalauréat en l'améliorant? Le principe d'où il faudrait partir, pour arriver à ce résultat désirable, c'est que l'examen doit produire la preuve que l'enseignement reçu a porté ses fruits. Et comme l'enseignement secondaire classique a moins pour but certaine quantité ou certaine espèce de connaissances à faire acquérir que le perfectionnement des facultés de la connaissance ; comme ici les connaissances ne sont que les moyens, et que le but, c'est la formation, si j'ose ainsi parler, de l'outil intellectuel, et, en un mot, la tête bien faite, non pas la tête bien pleine, l'examen serait organisé en vue de faire ressortir cette véritable plus-value personnelle, qui est le bénéfice et le fruit des études classiques.

Nous ferions peu de cas des interrogations orales ; au contraire, nous souhaiterions que l'épreuve écrite fût plus sérieuse, non pas plus difficile, mais plus étendue, comprenant, par exemple, une composition latine ou un thème latin, et même une version grecque sur un texte de lecture courante.

Nous voudrions voir reporter à l'examen de philosophie une partie du programme des sciences jusqu'ici dévolu à la rhétorique, et qui l'encombre.

Il me reste à me placer dans l'hypothèse où, contrairement à ce que j'estime le véritable intérêt de l'enseignement et de la culture intellectuelle, en France, le baccalauréat serait supprimé.

Quelle que soit la sanction nouvelle qu'on invente, elle devra être offerte de même qualité et au même prix aux élèves de l'enseignement libre et à ceux de l'enseignement officiel. L'enseignement secondaire libre a été placé dans le droit commun pour les sanctions scolaires, par la loi de 1850. Nous déclarons que ce droit commun est indispensable à la liberté. Si les familles qui nous donnent leur confiance obéissent premièrement à des motifs d'ordre supérieur et intime, elles ne sauraient renoncer pour leurs enfants aux avantages pratiques et utiles de l'instruction : ces avantages, nos établissements doivent pouvoir les leur procurer dans les mêmes conditions que les établissements officiels. Ils l'ont fait jusqu'ici.

Mais il est clair que le régime entrevu, sous lequel un certificat de fin d'études serait délivré par un jury de professeurs de l'établissement dans les lycées d'État et par un jury de professeurs de l'Université pour les élèves de l'enseignement libre, ce régime serait pour nous une déchéance du droit commun, droit sans lequel la liberté de l'enseignement secondaire est illusoire, impossible à exercer.

C'est pourquoi : 1° si, contrairement à nos vœux, le baccalauréat n'est pas conservé, nous demanderons que la sanction quelconque qui le remplacera soit de même nature et appliquée de même sorte pour tous les élèves de l'enseignement secondaire, sans distinction des établissements officiels ou libres, où ils auront fait leurs études ;

2° Si l'examen de fin d'études doit être enlevé aux Facultés, nous demanderons qu'il soit confié à un jury naturellement indépendant, à l'exclusion des professeurs de lycée en activité de service ;

3° Si enfin l'examen de fin d'études devait être supprimé, et le certificat de fin d'études délivré sur le vu des livrets scolaires, nous demanderions au législateur qu'il voulût bien définir dans quelles conditions les professeurs d'établissements libres pourraient être admis à délivrer, eux aussi, à leurs élèves des certificats ayant valeur légale.

Nous ne voulons nous dérober à aucune exigence raisonnable des améliorations possibles du système scolaire, à aucune des difficultés qu'une nouvelle législation viendrait à nous imposer, sous la seule condition, mais essentielle celle-là, que nous ne soyons pas dépossédés du droit commun.

M. le Président. En sorte que vous êtes opposé à la suppression du baccalauréat?

M. Dadolle. Tout à fait.

M. le Président. Sur combien de départements s'étend l'Institut catholique de Lyon?

M. Dadolle. Sur 25 départements. D'autre part, je m'intéresse particulièrement à l'enseignement secondaire, comme vicaire général délégué dans les deux départements formant le diocèse de Lyon. J'exerce comme tel une inspection, un contrôle sur la dizaine d'établissements libres situés dans ces départements, non compris les petits séminaires.

M. le Président. Vous les inspectez?

M. Dadolle. Je les inspecte.

M. le Président. Par qui faites-vous faire ces inspections?

M. Dadolle. Généralement par des professeurs.

M. Marc Sauzet. Est-ce que tous les établissements religieux et congréganistes sont inspectés par vous ?

M. Dadolle. Seulement ceux desservis par des prêtres séculiers.

M. le Président. Ceux des congrégations échappent à l'action de l'évêque?

M. Dadolle. A peu près complètement. Nous ne nous y introduisons pas. Nous n'avons pas sur eux d'action directe.

M. le Président. Ces établissements sont restés ce qu'ils étaient. Cependant, d'après ce que nous a dit le directeur d'un de ces établissements, quand ils ont besoin de professeurs, ils s'adressent à l'évêque?

M. Dadolle. Oui, s'ils ont besoin d'auxiliaires.

M. le Président. Avez-vous dans votre circonscription des établissements tenus par des jésuites ?

M. Dadolle. Plusieurs.

M. le Président. Et leurs directeurs s'adressent-ils à l'évêque ?

M. Dadolle. Oui, s'ils ont besoin d'auxiliaires qui soient des sujets de l'évêque, par exemple, en ce qui nous concerne, des prêtres du diocèse de Lyon.

M. le Président. Tous les jésuites, ou ceux que nous supposons tels, puisque les rôles de l'ordre ne sont pas publiés, sont rattachés à un diocèse, au moins nominalement, et l'évêque leur donne les autorisations nécessaires ?

M. Dadolle. Ils ne sont rattachés que nominalement.

M. le Président. Je le pensais bien ; mais l'évêque qui donne ainsi sa garantie n'a pas néanmoins le droit de visite ?

M. Dadolle. Il n'exerce de fait aucun contrôle sur l'enseignement.

M. le Président. Personne n'a de question à poser ?....

Nous vous remercions, monsieur l'abbé, de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé MOREL.

M. le Président. Monsieur l'abbé Morel, vous êtes directeur de l'école Saint-Sigisbert, à Nancy?

M. Morel. Oui, et supérieur de l'institution de la Malgrange, fondée en 1836, qui comprend trois établissements : l'internat, hors ville, l'externat, en ville, et une école préparatoire supérieure. La Malgrange est une des premières écoles libres qui aient été fondées. Elle ne compte comme professeurs que des prêtres du diocèse. La plus grande partie ont pris leurs grades et sont des élèves de l'Université de Nancy. L'occasion s'en présentant, j'ai à cœur de rendre hommage à la haute impartialité de ces messieurs dans les jurys d'examens. De leur côté, ces messieurs veulent bien dire que les étudiants ecclésiastiques et les professeurs qui poursuivent leurs études après l'obtention de leur licence comptent parmi les meilleurs élèves de la Faculté, et garder avec eux des relations très courtoises.

Je n'arrive pas d'Angleterre, comme le R.P. Didon, et ne vous apporte pas de choses aussi intéressantes, aussi nouvelles. Venant après deux mois d'audition, je sens bien que je ne peux guère que vous infliger des redites. Je répondrai cependant à quelques questions qui sont davantage de notre ressort en vous apportant non pas ma pensée personnelle, ce qui serait peu, mais celle d'un groupe de 50 à 60 professeurs qui sont pour la plupart licenciés, dont quelques-uns sont agrégés ou docteurs. Je vous apporte aussi, je crois, la pensée de l'enseignement libre de la région de l'Est. Dans cette région de l'Est, je puis dire, rappelant la pensée d'un de mes prédécesseurs, que nous aussi nous sommes en sympathie avec le monde moderne. De plus, nous sommes à la frontière: nous avons l'âme profondément française, et c'est cette *âme toute française* qui nous suggère nos réflexions sur l'enseignement classique et sur le baccalauréat.

Je parlerai d'abord de l'enseignement classique. Je me poserai, vous l'avez bien deviné, en défenseur de cet enseignement. Je n'ai pas à en exposer les raisons, je tomberais dans les redites que je veux éviter. Cependant il en est une que je tiens à formuler. Au point de vue de l'individu et de la supériorité que l'enseignement classique donne à la culture d'une âme, tout a été dit; mais je me place au point de vue *de la race*. Il ne faut pas oublier que cet enseignement a fait le génie français et toutes ses gloires littéraires. Nous serions malavisés à laisser fléchir cet enseignement au moment où, autour de nous, on cherche à le relever. En Angleterre, par exemple, on demande qu'on fortifie l'enseignement secondaire. On y sent la nécessité de mettre à la base de l'enseignement pratique une culture morale et intellectuelle plus profonde, plus haute, plus large. L'Allemagne a, de son côté, une instruction secondaire très développée. Que de fois, en Suisse et ailleurs, j'ai été humilié de rencontrer des étudiants allemands récitant par cœur leurs auteurs anciens! Ils savaient des chants entiers d'Homère. — Ce n'est pas au moment où nos voisins, je puis dire nos ennemis, cherchent à relever leur enseignement classique et ne s'en cachent pas, qu'il doive être rien fait chez nous qui le diminue.

Me plaçant à ce point de vue national, je demande non seulement qu'on maintienne l'enseignement classique, mais qu'on le relève, et je me permettrai de formuler quelques vœux en ce sens.

Je demande d'abord qu'on ne commence le latin qu'après de fortes études de français, qu'après un enseignement primaire très solide.

M. le Président. Vers quel âge voudriez-vous qu'on commençât?

M. Morel. Pas avant la sixième. Je voudrais un enseignement primaire solide, avec un peu d'allemand.

Je demande en second lieu qu'on procède à une simplification considérable de la grammaire. Plus elle est savante, moins on sait de latin. Nous avons fait nos études, j'ai même fait ma licence avec le bon Lhomond, et nous nous en sommes tirés. Aujourd'hui, les enfants

ont des grammaires savantes, des grammaires de professeurs, et ils sont noyés dans les détails de règles, d'exceptions et de surexceptions. La première réforme à faire pour relever l'enseignement classique, c'est de simplifier les grammaires. J'ai été professeur pendant longtemps : il y a bientôt trente-cinq ans que je suis dans l'enseignement ; eh bien, j'ai toujours été convaincu qu'une des premières causes de difficultés et d'insuffisance des progrès, c'était cette complication des grammaires. Quant au grec, je ne le jetterais pas par-dessus bord; je le maintiendrais. Il y a une classe d'hommes qui ont besoin d'une culture littéraire plus complète; mais je demande qu'on enseigne le grec d'une façon plus restreinte et peut-être plus utile. Je demande qu'on ne le commence que vers la seconde partie de la quatrième, en se bornant à l'étude d'un dialecte et de ses grands maîtres, Xénophon, Platon, Démosthène, Sophocle. On saurait ainsi un peu de grec. Ce qui jette la confusion dans les esprits, c'est qu'à peine ont-ils commencé le grec, on impose aux enfants la traduction d'Homère. Cela les trouble et ils ne savent plus rien ni d'un dialecte ni d'un autre. En rhétorique, on pourrrait leur faire faire connaissance avec Homère; mais je m'en tiendrais à ces grandes lignes.

Ainsi donc, simplification du grec et des grammaires; tout le monde y gagnerait.

Comme troisième vœu, je demande qu'on fasse une place bien moins considérable aux exercices de mémoire, à l'érudition, à la philologie, à la phonétique, à la métrique, toutes choses dont on a encombré les programmes et au milieu desquelles les enfants sont perdus. Il faudrait changer les programmes et la façon de les appliquer. Au lieu d'exercer la mémoire, il conviendrait d'exercer davantage l'intelligence. On fait du psittacisme, on fait des *perroquets*. C'est une cause d'affaiblissement des études et aussi du dégoût que ces jeunes gens emportent de leurs études littéraires : ils sont saturés. — A notre décharge, on peut dire que ce travers ne date pas d'hier. Montaigne écrivait déjà : *on emmagasine, on n'élève pas*. Il faudrait donner du jour, de l'air à tous ces programmes.

Le programme d'histoire aurait besoin, lui aussi, d'être allégé d'une foule de menus détails dont on l'encombre.

Enfin, je demande que les programmes des écoles soient établis avec le concours de l'Université. Il faudrait une entente. Je sens le vice de cette organisation, et tous les directeurs d'écoles préparatoires le sentent comme moi.

Je passe à l'enseignement moderne. Je n'en ferai pas le procès et n'en dirai ni bien ni mal. Il paraît répondre à des besoins réels auxquels il faut donner satisfaction. Mais il a été faussé et a manqué son but; il a été mal compris et mal organisé. On a voulu en faire une sorte de pastiche de l'enseignement classique. Il s'adresse cependant à un autre genre d'esprits et il doit chercher un autre but, sans quoi il serait inutile de songer à un autre enseignement.

Les Anglais et les Allemands l'ont mieux compris; ils l'ont organisé comme enseignement pratique et non comme enseignement classique, humanitaire. — C'est aussi une grande faute d'assimiler complètement les deux enseignements, de leur donner les mêmes droits. Sauf quelques rares exceptions — il y en a partout — l'expérience a démontré l'infériorité de l'enseignement moderne en regard du classique. Les professeurs de faculté, tous les hommes du métier savent distinguer tout de suite d'où viennent leurs élèves. Nous le voyons bien aussi dans nos cours préparatoires; plus tard encore, dans les grandes écoles, les professeurs reconnaissent vite la culture intellectuelle désintéressée, plus largement ouverte de l'élève du classique; l'élève du moderne a des connaissances, il n'a pas la culture.

Ce fut donc une véritable erreur de donner l'égalité aux deux enseignements pour l'entrée des grandes écoles, et je demande qu'on ramène l'enseignement moderne à ce qu'il était sous le nom d'enseignement *spécial*. Je demande encore que les classes de cet enseignement se terminent par l'obtention d'un diplôme particulier, ouvrant les carrières *pratiques*, mais non les carrières *libérales*. La question de l'accès des écoles de médecine et de droit serait ainsi tranchée.

M. le Président. Avez-vous organisé dans vos établissements l'enseignement moderne?

M. Morel. Nous l'avons greffé sur l'enseignement spécial que nous avions déjà. Du reste, nous suivons absolument dans les deux enseignements le programme de l'Université. Nous avons donc été à même de constater l'in-

tériorité des résultats de l'enseignement moderne, au point de vue *éducatif*.

Quant au baccalauréat, je dirai franchement que nous accepterions volontiers son remplacement par le certificat d'études, à deux conditions : la première, c'est qu'il n'y aurait pas d'*ostracisme* et que nous serions traités comme les autres Français; la seconde c'est qu'il serait prouvé d'abord que le certificat d'études maintiendra le niveau actuel des classes. En Belgique, l'expérience a été faite et elle a été malheureuse; j'estime qu'il est inutile de la recommencer en France dans les mêmes conditions. Je crois que fatalement ce certificat laisserait fléchir le niveau des études, pour des causes multiples qu'il serait trop long de développer, sans compter l'embarras qu'il créerait aux professeurs et chefs d'établissement.

On peut se demander aussi si c'est bien l'intérêt des études qui guide les plus fougueux adversaires du baccalauréat.

Évidemment, on peut dire beaucoup de mal du baccalauréat. Moi-même, j'en ai *médit l'an passé*. Mais est-il bien coupable de tous les crimes dont on l'accuse? Je ne le pense pas.

Si les études ont baissé, ce n'est pas tant sa faute que celle de la façon dont on l'applique. Je ne veux pas reprendre ici toutes les objections. Mais j'estime qu'avec toutes les précautions qu'il serait facile de prendre et dont tout le monde a le sentiment et le désir dans l'Université aussi bien que dans l'enseignement libre, on pourrait éviter la plupart des inconvénients qui lui sont reprochés. — On objectait tout à l'heure l'inégalité dans les compositions; l'objection est surannée, puisque la composition est unique; cette inégalité tant reprochée n'existe plus. Le baccalauréat, avec un usage général et sérieux du livret scolaire, n'aurait que peu d'inconvénients.

Je demanderai que ce livret porte sincèrement, loyalement, comme cela se fait chez nous, les notes, les places, les notes des examens de passage à partir de la quatrième. Le livret deviendrait ainsi un véritable certificat d'études qui serait présenté à l'examinateur. On éviterait ainsi les méprises qu'on a reprochées à l'examen. C'est une excellente institution que celle du livret scolaire. Dans certaines Facultés, on a eu de la peine à l'accepter et à en faire usage. Je crois que le premier préjugé est tombé et que le livret se répand de plus en plus. A Nancy, ces messieurs de la Faculté en font un usage très sérieux. Ils veulent bien s'en rapporter à notre témoignage et nous traiter impartialement.

Je demanderai aussi, suivant les observations que je faisais pour l'enseignement classique, qu'on allège considérablement le programme de la première partie en réduisant le nombre des auteurs. Cette pensée d'ouvrir aux jeunes gens toute la littérature dans les trois langues est très belle, chevaleresque; mais les résultats ont été plutôt malheureux et défavorables. Il est impossible de faire tout, et ce qu'on gagne en étendue, on le perd en profondeur. Je demande donc qu'on en revienne à l'ancienne façon de procéder, c'est-à-dire à un certain nombre d'auteurs désignés d'avance dont les élèves feraient une étude approfondie et dont ils auraient à rendre compte. On aurait ainsi des garanties d'études bien plus sérieuses. Je demanderai aussi, comme tout à l'heure déjà, que la part soit faite moins grande à l'érudition et à la philologie. Nous avons trop subi la contagion de l'érudition allemande. Les compositions de la première partie du baccalauréat sont souvent des compositions de licence.

Je demande encore, qu'on fasse moins de mathématiques en rhétorique; les élèves ont trop à faire et ils ne peuvent suffire à tout. Pour la géométrie, par exemple, on pourrait se borner à la géométrie plane en rhétorique et reporter à la philosophie la géométrie dans l'espace et l'algèbre.

Un vœu auquel j'attache une grande importance et que je formulerai en dernier lieu, pour ne pas abuser de la bienveillance de la Commission, ce serait de ne pas prolonger le bénéfice de l'*admissibilité* au delà de la session de novembre.

M. le Président. Cela nous a déjà été demandé.

M. Morel. Bien; mais je me permettrai d'insister. Il y a là une source d'embarras et une prime à la paresse : les élèves ne savent que faire entre leur rhétorique et leur philosophie.

Je demande aussi que la session de novembre soit terminée plus tôt pour ne pas désorganiser les classes.

Tels sont les vœux que j'ai l'honneur de soumettre à la Commission, au nom, je le répète, d'un groupe considérable de maîtres

dont la plupart sont des vétérans de l'enseignement; au nom de tout l'enseignement libre de la région de l'Est.

Je lisais ce matin un ouvrage paru ces jours-ci, de M. Boutmy. Je souscrirais volontiers à l'un des vœux qu'il formule. Je le résume en deux mots : il y aurait dans le baccalauréat une partie obligatoire et une partie facultative. Cela laisserait plus de liberté, donnerait aux élèves l'esprit d'initiative, et laisserait percer en temps utile leurs préférences personnelles.

J'ajouterai donc ce dernier vœu : qu'il y ait dans le baccalauréat une partie obligatoire et une partie facultative. La première se composerait de la composition française et de la version latine; la seconde comprendrait une composition de langues vivantes, ou de grec, ou de sciences.

Il y aurait là, pour l'enseignement classique, pour le développement des facultés et de l'initiative des élèves, un progrès à réaliser.

M. le Président. Les institutions que vous dirigez sont sous l'autorité diocésaine?

M. Morel. Absolument. Nous sommes des prêtres diocésains, soumis à la nomination de l'évêque. Nous sommes tous ecclésiastiques, sauf les répétiteurs, les interrogateurs, les *colleurs,* si vous voulez me permettre l'expression.

M. le Président. Vous avez internat et externat?

M. Morel. Nous avons un internat à la campagne pour l'enseignement classique et moderne, et un externat en ville, puis une école préparatoire où se font aussi les cours de philosophie et de sciences.

M. le Président. Préparatoire aux écoles du Gouvernement?

M. Morel. Oui; à l'Institut agronomique, à Saint-Cyr et à l'École centrale ou des Mines.

M. Baudon. Comment fonctionne la surveillance des études, des récréations, des dortoirs? Avez-vous encore des surveillants?

M. Morel. Nous avons conservé les surveillants et tout le système *disciplinaire* en usage.

M. le Président. Et vous n'avez pas l'intention d'y renoncer?

M. Morel. Non.

M. le Président. Vous attendez que vous ayez fait un voyage en Angleterre? (*Sourires.*)

M. Morel. J'attends que l'expérience ait été faite et reconnue satisfaisante.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Morel, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. l'abbé CHAROST.

M. le Président. Monsieur l'abbé Charost, vous êtes attaché au diocèse de Rennes?

M. Charost. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous avez entendu les dépositions précédentes; sont-ce les mêmes points que vous désirez traiter?

M. Charost. Je voudrais aborder quelques points différents.

M. le Président. Je vous demanderai d'être très rapide, car nous sommes à la fin d'une enquête laborieuse.

M. Charost. Le Père Didon disait tout à l'heure que les élèves d'Arcueil ne savent pas beaucoup de latin, ni de grec, et il parlait de la crise de l'enseignement classique. Je suis obligé de faire entendre une note un peu contraire; du moins en ce qui touche les diocèses de Rennes et du Mans, ce mot de crise n'est pas très juste. Le personnel enseignant et le personnel enseigné sont sensiblement dans de meilleures conditions qu'il y a une vingtaine d'années. Notre personnel enseignant est mieux préparé, plus instruit et peut-être plus dévoué à sa tâche que les maîtres d'il y a vingt ans. Les élèves travaillent également davantage; à cette époque, on se faisait peut-être illusion, parce qu'il n'y avait que les deux ou trois premiers d'une classe — je parle des maisons d'enseignement libre — qui pensaient à se présenter au baccalauréat. Aujourd'hui, la presque totalité des élèves des classes se présente à l'examen et offre un ensemble qui est en progrès.

M. le Président. Vous trouvez qu'il y a progrès. Vous ne vous attachez pas seulement à former une élite?

M. Charost. Il est très bon d'en former une.

M. le Président. Vous ne voudriez pas lui sacrifier tout le reste?

M. Charost. Je ne voudrais pas d'une couverture étrangère à ce qui est au-dessous. Il y aura toujours une distinction marquée entre les forts et les faibles, mais elle doit se dessiner aussi lentement que possible de la tête à la queue... exclusivement. Car pour celle-ci, l'enseignement classique a intérêt, plus encore que le renard de la fable, à ce qu'elle soit coupée.

Un point, dans le régime de l'éducation, a surtout été critiqué: c'est l'internat.

Cependant je dois dire que la diminution de l'internat est toujours accompagnée, dans nos maisons, quand elle se produit, d'une diminution des études.

M. le Président. Vous croyez que l'internat est favorable aux bonnes études?

M. Charost. Je parle de nos maisons d'enseignement libre de l'Ouest.

Je crois que les internes et que les externes surveillés qui restent dans les études jusqu'à sept heures du soir, donnent un travail sensiblement meilleur que celui des externes.

Les externes ne sont pas surveillés dans leurs familles, ils n'y trouvent pas l'exemple d'une tâche réglée et soutenue. Aussi, exception faite pour une minorité consciencieuse, leur travail ne vaut-il ni en qualité ni en sincérité celui de nos internes. Les traductions juxtalinéaires ou le concours complaisant d'un camarade jouent assez souvent leur rôle dans les devoirs qu'ils nous apportent.

Telle est l'observation préliminaire que je désirais présenter.

Je n'aborderai maintenant que deux questions, monsieur le Président, pour répondre à votre désir de me voir aller très vite : La première concerne l'enseignement classique; la seconde a trait au baccalauréat.

Ce sont deux questions vitales.

Je ne veux rien ajouter à ce qui a été dit tout à l'heure par M. le recteur de l'Institut catholique de Lyon au sujet de l'enseignement moderne.

Je ne le connais d'ailleurs pas assez...

M. le Président. Ce sont les Frères des Écoles chrétiennes qui en ont la spécialité; seulement ils ne le poussent pas jusqu'au bout

M. Charost. Leur résultat est, je crois, modeste.

M. le Président. Ils donnent en réalité un enseignement primaire...?

M. Charost... qui a la prétention d'être supérieur. Mais cela suffit pour satisfaire une clientèle qui a le plaisir de s'entendre appeler « le patriciat des campagnes ».

Je ne veux pas discuter l'enseignement moderne, et bien que l'enseignement classique, — on ne peut guère le contester, — ait une vertu éducative supérieure à celle de l'enseignement moderne, je ne demande pas la suppression de ce dernier type d'enseignement. Je ne veux pas être hostile aux convictions de personnes qui pensent autrement que moi.

Seulement, j'estime que l'on peut demander au législateur d'avantager l'enseignement classique, en n'accordant pas l'égalité de sanction à l'enseignement moderne; car du jour où cette égalité sera établie, ce sera, en fait, au détriment de l'enseignement classique. Les familles ne sont pas compétentes pour juger de la supériorité de ce dernier, et le préférer d'elles-mêmes.

Il importe donc au législateur d'assurer l'avenir de l'enseignement le mieux approprié pour former le caractère et l'esprit national français.

Je ne saurais mieux faire que de rappeler mes souvenirs de professeur pour montrer que l'enseignement classique a une vertu éducative qui n'appartient qu'à lui.

En corrigeant les devoirs on constate que la culture latine tend à donner aux élèves une forme d'esprit nette et précise, ordonnée et ferme. C'est une discipline de la pensée qui se fait de force mesurée, de clarté concentrée. Elle est devenue la caractéristique de l'esprit français, mais elle n'est pas du tout en lui spontanément. Au contraire, le défaut spontané de la pensée chez l'élève, est d'être vague et confuse, prolixe souvent, incoordonnée toujours.

En réglant chaque mouvement de leur pensée sur celle des auteurs grecs ou latins qu'ils traduisent et qui n'expriment que des idées admirablement simples, claires, compréhensibles, non seulement suivies, mais ordonnées avec intention dans une symétrie souple, leur esprit prend peu à peu une allure surveillée. Il éprouve le besoin, qui n'est pas commun, de démêler et d'éclairer distinctement ce qu'il

exprime, de mettre en saillie le principal, en retrait le secondaire, à l'écart le superflu. La phrase anglaise n'est guère régulière et la phrase allemande est souvent laborieuse et enchevêtrée. La phrase latine c'est une construction dont les pièces se démontent aisément et composent une unité harmonieuse. On ne trouvera jamais un meilleur modèle pour les jeunes esprits qui ont besoin d'apprendre à construire leur pensée comme on apprend à construire une maison.

C'est une chose remarquable, que, tant que « nos dévots aïeux » restèrent à peu près étrangers à la culture classique, l'esprit français soit resté, même chez l'élite, à la fois prolixe et court, sans structure, sans relief, sans éclat. Et, fait non moins remarquable, cette formation de la pensée et de l'expression apparaît tout à coup avec la culture des lettres classiques et les écrivains de la Renaissance. Ils en eurent vivement conscience, ils le dirent très haut, témoin un du Bellay, un Montaigne. Le long temps qui s'est écoulé depuis a affaibli en nous le sentiment de ce que l'esprit de notre race, toujours léger, superficiel et sommaire par lui-même, doit à son commerce avec l'esprit romain. Celui-ci, posé, réfléchi, ami de la gravité et de la tenue, a juste ce qu'il faut pour nous compléter. Il a son utilité dans toutes les situations sociales où il nous faut penser pour les autres, agir sur les autres.

On dit : « Mais nos grands écrivains français qui se sont formés sur les Latins ne suffisent-ils pas à façonner l'esprit de nos enfants? » Je réponds : Non. Nos écrivains, surtout les plus grands et les plus éducateurs, ceux du XVII[e] siècle, écrivent dans une langue synthétique beaucoup mieux construite que celle d'aujourd'hui. Si l'on met les enfants d'emblée en face des *Provinciales,* des *Oraisons funèbres* ou des longues phrases oratoires de Corneille, cela leur paraîtra compassé et suranné. Ils ne seront même pas capables de l'effort voulu pour embrasser dans toutes ses circonstances et dépendances, la pensée qui se présente à eux d'une seule venue.

Mais, avec le latin, dès le commencement, l'enfant synthétise. Il arrive par des degrés faciles à la phrase ample et complexe de Tite-Live ou de Cicéron. Il n'éprouve aucun étonnement et n'a besoin d'aucun effort devant la phrase vaste et serrée de Pascal, de Bossuet, de Descartes.

M. le Président. Vous garderiez donc l'enseignement classique tel qu'il existe?

M. Charost. Je ne serais pas d'avis de commencer le latin en sixième.

M. le Président. Vous voudriez le commencer plus tôt?

M. Charost. Je préférerais voir débuter les études latines en septième. Le programme est trop chargé dans les classes à partir de la sixième. Les Jésuites commencent bien le latin en sixième; ils en font deux heures et demie matin et soir; mais, en revanche, ils s'adonnent moins à la culture scientifique. Ils peuvent, d'ailleurs, réparer ce défaut, mais en suivant un programme de luxe.

M. le Président. Les Jésuites ont des maisons d'éducation dans votre région?

M. Charost. Ils en ont une au Mans.

Je sais que leurs élèves qui arrivent en quatrième et en troisième, après avoir commencé le latin en sixième, n'ont pas encore récupéré l'avantage de ceux qui ont commencé les études latines en septième. Cependant ces élèves sont dans les meilleures conditions pour regagner le temps perdu, puisqu'ils ont souvent cinq heures de latin par jour et qu'ils ont peu de classes scientifiques. Les Jésuites, du reste, prennent très volontiers leurs élèves en dehors des classes et les exercent à la conversation latine.

M. le Président. L'enseignement classique tend-il à perdre des élèves dans votre région? Il y a des régions où l'enseignement libre constate une perte de ce côté au profit de l'enseignement primaire supérieur.

M. Charost. En Bretagne, l'enseignement moderne ayant l'apparence — car ce n'est qu'une illusion — de conduire à la vie pratique, est peu répandu.

Du reste, dans notre pays, la vie industrielle et commerciale n'est pas bien active.

M. le Président. On se dirige plutôt vers les carrières agricoles?

M. Charost. A ce point de vue, la Bretagne — surtout dans l'Ille-et-Vilaine — commence à prospérer d'une façon remarquable. Mais, chez nous, un bon nombre d'élèves, qui se destinent à l'agriculture, ont fait auparavant leurs études classiques.

M. le Président. Ce sont des propriétaires.

M. Marc Sauzet. N'est-ce pas de ce côté-là que vous pouvez constater dans quelle

mesure l'enseignement moderne et l'enseignement primaire supérieur enlèvent des recrues à l'enseignement classique?

M. le Président. La Bretagne constitue un milieu spécial.

M. Charost. L'enseignement moderne, je le répète, n'a pas beaucoup d'extension dans notre région.

Je désirerais faire entendre une dernière protestation contre une idée émise ici et qui tend à considérer l'enseignement classique comme un enseignement destiné à une aristocratie et convenant moins, par là même, à une société démocratique. Cette assertion me semble peu conforme à la vérité.

Il serait étrange qu'il en fût ainsi, puisque les littératures grecque et latine sont le produit et en quelque manière, l'expression de deux sociétés républicaines et démocratiques. Les poèmes de Shakespeare ou de Goethe persuadent-ils mieux l'énergie du caractère, l'initiative personnelle, la vertu civique, que l'Odyssée ou un discours de Platon ou de Démosthène, ou même de Cicéron? Ces auteurs ne sont-ils pas tout pénétrés de l'idée que l'homme vaut par soi, seulement par soi, que l'attachement à la cité domine tous les autres, et que, pour répéter le mot de Bossuet, « personne ne doit être sujet que de la loi »?

Il est vrai que les écrivains antiques ne parlent guère des petits et des humbles, ils ne soupçonnent pas la noblesse du travail manuel. Cela prouve simplement qu'à côté de la littérature païenne, il faut faire sa place à la littérature chrétienne.

M. Henri Blanc. Vous disiez tout à l'heure que vous aviez constaté qu'en Bretagne, un certain nombre de jeunes gens s'adonnaient à l'agriculture après avoir fait leurs études classiques; pensez-vous que les études classiques détournent des carrières agricoles?

M. Charost. Je ne le crois nullement. Je connais plusieurs jeunes gens qui sont entrés à l'École d'agriculture après leurs études classiques; on les comptait parmi les meilleurs de l'école.

M. le Président. Voulez-vous passer au baccalauréat?

M. Charost. Je demande naturellement le maintien du baccalauréat. Je m'écarte sur ce point du P. Didon. Mais je voudrais qu'on supprimât le programme du baccalauréat tel qu'il existe pour le remplacer par le programme de rhétorique, en l'allégeant un peu.

Il est certain que l'examen du baccalauréat stimule le travail de nos élèves, mais, par contre, il l'enfièvre, le surcharge et empêche les jeunes gens de faire leur rhétorique d'une façon profitable. Ce défaut disparaîtrait si l'examen de baccalauréat était transformé en un simple examen de rhétorique.

Si l'élève sait expliquer un auteur de rhétorique comme Sophocle, il est supposé capable d'expliquer les auteurs grecs de seconde et de troisième. Il faut laisser deviner à l'examinateur le passé du candidat, il ne s'agit pas de faire des constatations immédiates sur les auteurs vus en seconde ou en troisième; l'examen de l'élève doit pouvoir suggérer au professeur qu'il a fait de bonnes études.

Mais dans le programme de rhétorique, on pourrait pratiquer un allègement fondé sur ce principe que l'examen doit consister essentiellement dans la lecture intelligente des textes, soit grecs, soit latins, soit français. L'élève devrait, avant tout, donner la preuve qu'il a lu ses auteurs, qu'il les a goûtés, qu'il s'y est intéressé et que, dans une certaine mesure, il les a compris.

Ici une remarque s'impose. Les éditions qu'on donne aux enfants, d'auteurs grecs ou latins, sont encombrées de notes philologiques, juridiques, historiques. L'appréciation de l'auteur et la valeur morale et esthétique, proprement dite, la seule qui soit intime et éducative, n'y sont traitées en aucune façon. Ce soin est laissé au professeur. Celui-ci ne s'en occupe pas non plus et ajoute encore aux commentaires tout extérieurs donnés dans les notes.

Le premier soin du professeur doit être de faire vivre, dans l'esprit de l'élève, la pensée de l'auteur qu'il lui explique. Il doit s'y intéresser, s'en émouvoir lui-même; et, plus il fera passer dans l'âme de ceux qui l'écoutent l'émotion que recèle le passage expliqué, et plus il en fera saisir la justesse et la force, l'originalité et le caractère, plus il aura formé l'esprit de ses élèves et l'aura fait progresser.

Dans l'enseignement des sciences, le professeur n'a pas à ressusciter une pensée et à la rendre vivante; il lui suffit d'analyser et de rapprocher les éléments d'une démonstration. Les mathématiques n'ont guère, au moins pour

le très grand nombre des écoliers, qu'à développer les qualités mécaniques de l'esprit, à lui donner de l'agilité, de la vigueur, de l'acuité. Elles peuvent rendre inventifs et pénétrants quelques élèves, mais rares et déjà avancés.

Au contraire, dans l'explication littéraire, il faut que l'interprétation du professeur soit assez vive et animée pour que l'élève s'en laisse pénétrer; autrement l'enfant ne retiendra de son auteur qu'un décalque inutile.

Je voudrais donc que l'examinateur fût très soucieux, dans son examen, de savoir si le candidat s'est suffisamment pénétré du texte même de l'auteur qu'il explique.

Voilà le principe posé.

M. le Président. Quelle est votre opinion en ce qui touche le grec?

M. Charost. Je comprends bien qu'on introduise dans le programme de rhétorique un certain nombre d'auteurs grecs. Si l'on veut que le professeur s'intéresse à son texte, il ne faut pas le tenir pendant des années sur le même auteur; d'un autre côté, il est nécessaire de laisser une certaine latitude à l'examinateur pour interroger l'élève sur les textes étudiés pendant l'année de rhétorique: sinon un certain nombre de maisons en profiteraient pour choisir un ou deux auteurs et les faire repasser sans cesse en vue du baccalauréat.

Mais l'élève aussi devrait pouvoir choisir entre divers auteurs que lui propose l'examinateur, à la condition que son choix ne fût pas trop limité. Autrement, il peut arriver des accidents comme celui-ci:

L'année dernière, à Rennes, un élève assez intelligent s'est vu refuser pour le grec avec la note 5. Or, en cette matière, il était dans les premiers de sa classe. A la session de novembre, il fut reçu avec la note 15. Pourquoi? parce que, à la session de juillet, on l'avait interrogé sur une page de Sophocle qu'il n'avait jamais lue — chose qu'on ne fait pas à la licence ni même à l'agrégation; — tandis qu'à celle de novembre on lui avait demandé quels auteurs il avait étudiés.

Pour le latin, il faudrait deux catégories d'auteurs expliqués en classe.

Sur la première catégorie, le candidat serait mis en demeure de donner une explication précise; sur la seconde, qui serait plus vaste, il pourrait fournir une interprétation qui permettrait de l'avantager, si elle témoignait que le latin lui est devenu assez familier.

Dans le même ordre d'idées, je serais heureux de voir annexer comme composition facultative, à la première partie du baccalauréat un thème ou un discours latins. Ces compositions ne seraient pas une surcharge, puisqu'elles tendraient au même but, c'est-à-dire à la connaissance de la langue latine. Au contraire, une composition de langues vivantes constitue une surcharge. De plus, la composition latine donnerait lieu de constater que l'élève a acquis une science plus réelle du latin, car elle fait refaire à l'élève, d'une façon consciente et réfléchie, tout le travail, souvent spontané et intuitif qu'il a fourni en traduisant la version latine.

Pour le français, je voudrais qu'on distinguât entre les auteurs proprement classiques dont l'élève doit justifier qu'il a fait une lecture intégrale, et les auteurs qui ne doivent être l'objet que de lectures fragmentaires.

Les enfants seraient tenus d'avoir lu quelques tragédies de Corneille et de Racine, quelques comédies de Molière, quelques livres de fables de La Fontaine, quelques oraisons ou sermons de Bossuet, etc.

L'examinateur ferait porter l'interrogation littéraire sur le texte même dont le candidat a pris une connaissance personnelle; il ne serait pas exposé à glisser vers des questions intempestives. J'ai vu refuser un candidat qu'on interrogeait sur Charron. Naturellement il resta court.

Voici deux suppressions qui pourraient se faire sans inconvénient.

En premier lieu, celle de l'histoire littéraire de Grèce, de Rome et du moyen âge. Que l'élève puisse expliquer son texte; et, à cette occasion et en le soutenant par ce texte, que le professeur l'interroge sur des notions d'histoire littéraire qui s'y rapportent, cela suffit.

Ces notions seront l'accessoire, obligé, d'ailleurs, du texte lui-même; elles ne doivent pas forcer l'élève à se jeter directement sur un manuel d'histoire dont il ne lui reste rien au bout de quelques mois.

D'ailleurs cet exercice ferait jouer davantage l'intelligence de l'élève. Il serait tenu, à propos de ce texte, de discerner certains traits du génie de l'auteur qui s'y révèlent, et, sommairement d'ailleurs, la valeur et le caractère du morceau lui-même.

En second lieu, on pourrait écarter des programmes toutes notions de linguistique et de métrique. En revanche, je serais heureux qu'on mît entre les mains des élèves un court recueil de synonymes latins.

En Belgique, on a publié un petit volume de ce genre, qui est excellent et capable d'habituer les enfants au choix, à la précision, à la justesse dans les idées. N'est-ce pas la qualité qu'on demande à l'enseignement du lycée ?

Ne pourrait-on pas poser au baccalauréat quelques questions de grammaire latine ? Les candidats la négligent trop vite. Il vaudrait mieux, pour eux, réciter quelques règles de syntaxe latine que tel ou tel passage d'histoire littéraire, dont ils chargent leur mémoire, car leur jugement n'y a aucune part.

Quant au grec, je ne serais pas d'avis de lui donner un rôle facultatif. On le déserterait en masse.

Or, actuellement, les élèves travailleurs, au moins jusqu'en rhétorique, font aussi bien une version grecque qu'une version latine. Le grec, sans doute façonnera moins leur esprit, mais il est plus apte que le latin à éveiller le sens délicat du beau, du simple, et du naturel.

Voilà pour l'oral.

Pour l'écrit, je demanderais qu'on fît une modification à la composition française : on pourrait, peut-être, s'y inspirer un peu de ce qu'on demandait à l'ancien discours latin. Dans cet exercice, il y avait bien des parties mortes, des artifices de langage, mais il y avait aussi des parties très vivantes. L'élève avait à tenir compte des personnages qu'il mettait en scène ; il lui fallait donner à son style un certain mouvement oratoire ou un caractère épistolaire, observer les mœurs, les convenances, une certaine couleur locale, etc.

On pourrait retenir quelque chose de cette adaptation personnelle ; donner des sujets littéraires, si l'on veut, mais sous forme de lettre, discours, récit, de façon que le candidat fît preuve d'une modeste originalité d'esprit et de style, qui compterait autant et plus pour fixer la note que le contenu même de sa composition. Il ne serait plus aussi tenté de regarder celle-ci comme un vide-poche, où il doit loger tout ce qu'il a pu apprendre ou copier, de tirades ayant un vague rapport avec son sujet. Peut-il faire autrement ? Comment serait-il lui-même dans un genre qui n'est que critique ? L'esprit critique ne paraît que sur le tard dans l'histoire des littératures ; espère-t-on le voir poindre chez un adolescent ?

Les modèles de ce genre mixte où une appréciation littéraire très simple prend une forme oratoire ou épistolaire ou satirique, et non celle d'une dissertation factice, extérieure aux facultés vives de l'enfant, ces modèles ne manquent pas dans notre littérature ; par exemple : l'épître de Boileau à Racine, telles préfaces de Racine qui ne sont que des répliques, telles lettres de Voltaire, etc. Les rhétoriciens se prépareraient à leur composition française, sans cesser d'être des rhétoriciens et en lisant ces pages vivantes, comme nous nous sommes préparés au discours latin en pratiquant le *Conciones*. Ces lectures ne sont-elles pas plus agréables et profitables que celles des secs recueils de dissertations françaises ?

Pour la deuxième partie du baccalauréat ès lettres il semble désirable que l'enseignement de la physique et de la chimie soit réduit et ait un caractère plutôt descriptif et utilitaire que mathématique et rationnel. Il faudrait alors rétablir la bifurcation. On donnerait l'enseignement scientifique théorique et plus poussé aux élèves qui le choisissent. Pour ceux des lettres, on pourrait annexer à la deuxième partie, la cosmographie, ce qui allégerait d'autant le programme actuel de rhétorique.

En ce qui concerne le passage même de l'examen, nous demandons, en principe, des conditions égales pour les établissements libres et pour ceux de l'État. Cela va de soi. Nous sommes déjà assez divisés pour ne pas mettre entre nous de nouvelles ruptures, dont personne ne profiterait.

On s'est fait, ici même, une arme contre l'enseignement libre, de la réglementation que l'État impose à l'enseignement des lycées. On s'en est prévalu pour demander que celui-ci, et celui-ci seul, ne fût plus soumis à un jury pris en dehors de son personnel. Eh bien, je dois dire que cette manière de voir est repoussée déjà par l'opinion publique.

L'opinion s'explique que l'État réglemente les lycées, parce qu'il y est chez lui, qu'il y dépense de grandes sommes, qu'il est sans cesse intéressé à ce que le service public qu'il entretient à lui seul, fonctionne convenablement. Cette réglementation n'apparaît pas du tout au public comme une charge qui met

l'enseignement universitaire dans une situation moins favorisée et telle que le maintien (sous un autre nom, il n'importe) du baccalauréat pour l'enseignement libre seul, ne serait qu'une équivalence à la servitude de la réglementation universitaire. Au contraire, le contrôle de l'État sur les lycées ne se présente à l'opinion que comme la conséquence d'un privilège qui leur est accordé : celui de vivre des deniers publics.

La suppression, à leur bénéfice, du baccalauréat constituerait un autre privilège. Privilège bien plus apparent et qui serait mal vu, car il placerait les deux classes d'enfants qui suivent ces enseignements dans des conditions visiblement inégales. A parler franchement, je crois qu'en province où les familles s'observent et se comparent sans cesse, celles dont les enfants devraient passer par l'épreuve redoutée, ne se gêneraient pas pour suspecter le savoir de ceux qui seraient examinés à huis clos et en famille.

Les lycées ne gagneraient certainement pas à de tels commentaires. D'autant que, si la valeur du personnel enseignant y est incontestée, les résultats obtenus du côté des élèves ne paraissent nullement primer, du moins dans l'Ouest, ceux des élèves de l'enseignement libre.

Pour en finir sur ce point, je trouve singulier qu'au moment où l'on veut, — et si justement, — associer plus étroitement les professeurs à la marche et à la vie même du lycée, où ils sont ainsi appelés à prendre fait et cause, plus activement qu'autrefois, pour le lycée, et à avoir souci de sa prospérité, je trouve singulier qu'à ce moment-là, on veuille faire comparaître devant un jury formé de professeurs de lycées, les élèves de l'enseignement libre. Je n'entends pas suspecter le caractère de ces examinateurs, mais enfin c'est une mauvaise condition pour être arbitre que d'être rival.

D'autre part, on vient d'ériger les groupes de Facultés en Universités régionales qui ont besoin, pour vivre, de garder le contact avec le pays et de l'intéresser à elles. Est-ce le moment de leur enlever la direction d'un examen qui, dans nos provinces, n'est pas sans leur donner quelque prestige ? L'Université se présente au public comme ayant la garde des études secondaires : il est bon pour elle et pour ces études qu'il en soit ainsi.

M. le Président. En somme, vous voudriez maintenir, autant que possible, l'état de choses actuel ?

M. Charost. Je serais partisan de certaines améliorations; par exemple — c'est une idée personnelle — je ne serais pas opposé à ce que les professeurs de l'enseignement secondaire, universitaire et libre, corrigeassent eux-mêmes les épreuves écrites du baccalauréat, à la condition que les sujets en fussent donnés par le doyen de la Faculté et, de plus, que toutes les corrections fussent soumises au contrôle et au visa du doyen lui-même.

M. le Président. Ce serait une correction préalable ?

M. Charost. Qui diminuerait la surcharge des examinateurs.

M. le Président. Monsieur l'abbé, nous vous remercions de votre déposition.

(M. AYNARD, *vice-président*, remplace M. RIBOT au fauteuil de la présidence.)

Dépositions de MM. Paul COLIN, *inspecteur principal de dessin*, PILLET, *inspecteur honoraire de dessin*, BEYLARD, *professeur de dessin*.

M. le Président. Messieurs, veuillez prendre place au bureau. Comme vous représentez tous trois l'enseignement du dessin, vos dépositions, loin d'être contradictoires, pourront se compléter l'une l'autre, ce qui sera très intéressant pour la Commission.

Nous avons en face de nous M. Pillet, inspecteur honoraire du dessin; M. Paul Colin, inspecteur principal de dessin, et M. Beylard, professeur de dessin au lycée Saint-Louis.

M. Beylard entendra sans doute faire porter son témoignage sur l'enseignement du dessin à Paris, mais comme notre enquête s'étend à toute la France, il sera intéressant d'entendre

d'abord M. Pillet, inspecteur honoraire du dessin, et ensuite M. Colin.

Voulez-vous nous dire, monsieur Pillet, quelles sont vos observations sur l'enseignement du dessin dans les établissements de l'État? Vous donnerez à ces observations le développement que vous voudrez, vous avez la parole.

M. Pillet. Peut-être M. Colin serait-il mieux en mesure que moi de présenter ces observations.

M. le Président. Je vous ai invité à déposer le premier, parce que vous venez en premier rang sur la lettre de convocation et aussi en raison des services éminents que vous avez rendus à l'enseignement du dessin.

M. Colin, qui est inspecteur principal en exercice voudra bien alors parler le premier.

Vous avez la parole, monsieur Colin.

M. Colin. Veuillez me permettre, Messieurs, de vous faire tout d'abord un très court abrégé historique de l'organisation de l'enseignement du dessin en France.

Les pouvoirs publics s'étaient intéressés à différentes reprises à cet enseignement.

Boissy d'Anglas, en 1792, faisait un chaleureux appel à ses collègues de la Convention pour propager les écoles de dessin, comme étant de nature à relever la prospérité de la nation et à étendre son influence sur ses rivales.

En 1848, les membres de l'Association des Lettres et des Arts demandaient aux représentants de l'Assemblée nationale des encouragements, basés sur les mêmes idées, et en 1851, après l'exposition universelle de Londres, M. le marquis de Laborde dans un rapport mémorable commençait cette campagne en faveur de l'enseignement du dessin, campagne continuée avec tant de succès par M. Eugène Guillaume.

Enfin en 1876 sur l'initiative de M. de Chennevières, directeur des Beaux-Arts, une Commission fut appelée à délibérer sur les réformes et les programmes à établir dans l'enseignement du dessin.

En 1879, M. Bardoux étant alors ministre, après avoir organisé le bureau de l'enseignement, obtint des Chambres un premier crédit pour faire faire une enquête générale dans toutes les académies.

Cette enquête fit connaître toute l'étendue du mal et signala la nécessité d'y apporter un prompt remède. — La demande d'un nouveau crédit, cette fois de 350.000 francs, avait rencontré le plus favorable accueil auprès de M. Jules Ferry, qui en obtint le vote par la Chambre.

Grâce à ce crédit, le corps des inspecteurs du dessin et des musées était organisé, de nouvelles écoles furent créées, presque toutes les anciennes réorganisées, la France divisée en circonscriptions, visitée dans toutes ses écoles municipales, régionales et nationales, les lycées et collèges de garçons, les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles, les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Le zèle des municipalités stimulé, l'accord s'établit rapidement entre elles et l'État pour participer à ce grand mouvement de rénovation.

Une Commission avait été instituée afin de préparer, pour le soumettre au Conseil supérieur de l'instruction publique, un projet relatif à l'organisation de l'enseignement du dessin dans l'enseignement secondaire et primaire.

Les rapports des inspecteurs étaient unanimes à rendre justice aux bonnes volontés qu'ils avaient rencontrées partout; ils s'accordaient en même temps à déclarer que toutes ces bonnes volontés demandaient à être éclairées; abandonnées à elles-mêmes jusqu'à ce jour, elles réclamaient une direction.

L'enseignement du dessin, qui avait été décrété obligatoire dans les établissements d'enseignement secondaire, ne l'était pas encore à cette époque dans l'enseignement primaire. Cette anomalie s'expliquait d'autant moins que la sanction n'existait pas et *n'existe toujours pas* dans l'enseignement secondaire, tandis que la connaissance du dessin est exigée pour le brevet simple et le brevet supérieur, brevet complet de capacité pour les instituteurs.

La Commission devait, en outre, déterminer le nombre et la matière des examens, des diplômes à instituer pour les professeurs de dessin. Cette tâche accomplie, c'est-à-dire la composition des programmes, le recrutement des professeurs assuré et leur situation fixée, il restait encore à rechercher les moyens les meilleurs pour mettre en pratique ses résolutions.

Ces questions entraînaient donc avec elles celles des installations et des modèles.

Mais où la réforme de l'enseignement du des-

sin emprunte un caractère du plus haut intérêt, c'est dans le plan même d'étude tout nouveau jusqu'à ce jour, qui fut adopté par les membres du Conseil sur la proposition de M. Eugène Guillaume.

L'objectif à poursuivre et qui a prévalu au grand honneur de la Commission, nous pouvons l'affirmer par la constatation des résultats, était de doter d'abord tous les élèves indistinctement d'un instrument nouveau, c'est-à-dire de la faculté d'observation et de reproduction de toutes les formes, quelles qu'elles soient

Ceux qui n'ont fait que des copies d'après des modèles, estampes, têtes ou académies savent bien qu'ils étaient incapables, au sortir du collège, de reproduire directement un objet si simple qu'il fût.

Si l'on supprime l'étude du géométral et de la perspective, on met l'élève dans l'impossibilité de dessiner un fragment d'architecture.

Il ne s'agit pas en effet de sacrifier tel ou tel grand maître au cube ou à la perspective, pas plus que le développement du goût à l'étude des procédés techniques; non, il ne s'agit de rien de tout cela. Les programmes ont en vue de donner à l'élève les moyens de reproduction des choses dans leur vérité absolue ou dans leur absolue vraisemblance. Il n'y a pas deux dessins; il n'y a pas le dessin des artistes et le dessin des gens du monde, il n'y a qu'un art unique, soumis à des règles dont on ne peut s'affranchir.

C'est pour cela qu'au début les programmes contiennent une partie scientifique très simple du reste, et qu'en s'élevant davantage les études atteignent l'expression de l'art dans sa plus grande beauté, plus facile à aborder, l'élève étant d'autant plus maître de ses moyens d'exécution.

Faire relever l'art du sentiment, c'est certainement le rabaisser, car c'est retrancher à l'homme la plus belle part de son activité, l'étude et le travail; pas plus que le talent ne dispense d'aucun devoir moral, le sentiment en art ne saurait se passer de science.

Ces programmes sont, à notre avis, remarquables par leur enchaînement et constituent, à proprement parler, la méthode qui passe de la représentation géométrale à la représentation perspective des objets, en commençant par les principes les plus élémentaires du tracé et de la division de la ligne droite.

Je demande la permission d'ajouter ici qu'à l'École polytechnique, où j'ai eu l'honneur de succéder comme professeur à M. Guillaume, notre programme de l'étude du dessin s'enchaîne absolument avec celui des lycées, et nous allons jusqu'au dessin d'après le modèle vivant et le paysage d'après nature. Grâce aussi à mes excellents collaborateurs, MM. Dupain, Roy, de Lavingtrie et Albert Laurens, nous obtenons des résultats remarquables, mais nous avons toujours constaté qu'ils émanaient d'élèves ayant régulièrement suivi la méthode. Certains de ces croquis exécutés en deux heures d'après nature, ne le cèdent en rien à des dessins sortant d'une école spéciale de beaux-arts. Ceci me conduit tout naturellement à vous parler de la sanction.

Le dessin d'après le relief n'est demandé actuellement dans les examens d'admission que pour Polytechnique et l'École navale, et comme, d'autre part, le dessin est facultatif à partir de la seconde classique inclusivement et de la première moderne, il s'ensuit qu'il n'y a presque que les élèves se préparant à ces deux écoles qui suivent les cours de dessin avec assiduité, et vous savez tous, messieurs, combien peu de lycées préparent à l'École navale. Il y a quelques années, j'avais eu la bonne fortune d'obtenir que l'épreuve pour l'examen du dessin fût faite d'après la bosse pour l'admission à Saint-Cyr.

Les règlements de cet établissement ont rétabli les anciennes méthodes, et on ne demande plus qu'un dessin d'après une lithographie.

Nous nous trouvons donc en présence de la très grande majeure partie de nos écoliers, qui, ne sentant pas la nécessité de pratiquer l'étude du dessin puisqu'il ne leur est demandé ni pour le baccalauréat ni pour d'autres carrières que celles des deux écoles mentionnées plus haut, s'en abstiennent purement et simplement

Il y a donc lieu, si comme je l'espère on peut arriver à convaincre l'administration supérieure de l'utilité incontestable de l'enseignement du dessin, de demander une sanction en fin d'études.

Mais ce n'est pas encore tout : pour que les programmes excellents, dont j'ai parlé tout à l'heure, donnent des résultats, il faut leur consacrer le temps d'étude nécessaire. L'étude du dessin est actuellement d'une heure par

semaine en 9e, 8e et 7e. Une heure et demie en 6e, 5e, 4e et 3e. Nous avons dit qu'après la 3e il est facultatif. Nous demandons la suppression du facultatif et deux heures par semaine au moins, plus la sanction, bien entendu, en fin d'études.

Dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, la situation est sensiblement la même, et nous demandons les mêmes améliorations. — Deux heures de cours par semaine donnent environ soixante-douze heures d'études par an. Pour ma part, je ne verrais aucun inconvénient à répartir ces soixante-douze heures sur une partie quelconque de l'année scolaire, quatre, cinq ou six mois; ce qui s'acquiert en dessin ne s'oublie pas.

M. le Président. Vous avez raison; en dessin on n'oublie pas ce que l'on a appris.

M. Colin. J'en donne pour preuve que, dans les Écoles spéciales de beaux-arts et de dessin, les jeunes gens retour du service militaire reprennent leurs cours avec le même savoir et le même entrain que trois ans auparavant. Il y aurait là, ce me semble, une combinaison à chercher qui ne me paraît pas insoluble et qui serait, à mon sens, très avantageuse pour tous.

M. le Président. Le dessin n'est obligatoire que jusqu'en troisième?

M. Pillet. Inclusivement. A partir de ce moment, les élèves n'en font plus, puisque ce n'est plus obligatoire.

M. le Président. C'est cependant le moment où ce serait le plus essentiel.

M. Henri Blanc. Dans l'enseignement classique. Et dans le moderne?

M. Colin. Le dessin est obligatoire jusqu'en deuxième; en première, il ne l'est plus.

M. le Président. En sorte que le même défaut existe, atténué. Quel est le nombre d'heures dans l'enseignement moderne?

M. Colin. Le même que dans le classique. Il me paraît aussi fort regrettable que le dessin ne soit pas représenté au Conseil supérieur de l'instruction publique.

M. le Président. En somme, aux yeux de l'Université, le dessin passe encore pour un enseignement parasite, on peut dire le mot, nous sommes ici pour entendre des vérités.

M. Colin. Oui; nous n'appartenons pas à l'Université : nous sommes prêtés, par M. le directeur des beaux-arts, à l'Université. Je demande, de façon très ferme, le rattachement de certains d'entre nous, en nombre suffisant, à l'instruction publique. Je suis sûr que les résultats s'en ressentiraient.

M. le Président. Vous voudriez un rattachement plus étroit au Ministère de l'Instruction publique?

M. Colin. Oui, monsieur le Président. Je demanderai aussi que l'inspection du dessin soit organisée par périodes de tournées, c'est-à-dire les académies changeant d'inspecteurs tous les quatre ou cinq ans, et surtout que ce soit le même inspecteur pour une même académie.

M. le Président. Considérez-vous que l'enseignement du dessin soit meilleur et donne de meilleurs résultats dans l'enseignement primaire supérieur que dans l'enseignement secondaire?

M. Colin. Je ne m'occupe pas du premier.

M. le Président. Qui l'inspecte?

M. Pillet. Ce sont les inspecteurs primaires.

M. le Président. Vous n'inspectez pas les écoles primaires supérieures?

M. Pillet. Non, ce sont les inspecteurs primaires; mais nous inspectons les écoles normales primaires, c'est-à-dire ce qui sert de point de départ aux premières.

M. le Président. En sorte que vous inspectez les maîtres et pas les élèves.

On nous a dit souvent et je crois savoir, d'après mon expérience purement locale acquise dans la région lyonnaise, qu'on avait obtenu dans l'enseignement primaire supérieur de meilleurs résultats que dans l'enseignement secondaire.

Ce n'est donc pas vous qui inspectez ces écoles?

M. Colin. Non, ce n'est pas nous.

M. le Président. Ce sont des personnes qui ne sont pas compétentes?

M. Pillet. Absolument pas. Indirectement, ils sont un peu inspectés par les inspecteurs de l'enseignement technique, qui dépendent du Ministère du Commerce.

M. le Président. En sorte que vous inspectez les classes de dessin de l'enseignement secondaire et pas les écoles primaires supérieures.

M. Colin. Nous n'inspectons pas les écoles primaires supérieures.

M. Henri Blanc. Et les écoles professionnelles non plus?

M. Colin. Non plus.

M. Prache. Inspectez-vous les écoles primaires supérieures à Paris?

M. Colin. Non, monsieur, mais je fais partie du conseil supérieur de l'enseignement du dessin de la ville de Paris, laquelle a une organisation à elle, ses diplômes et son inspection et bien entendu ses écoles.

M. Henri Blanc. Qui inspecte les écoles professionnelles?

M. Pillet. Ce sont des inspecteurs techniques du Ministère du Commerce. Ils connaissent le dessin géométrique et ses applications. C'est une partie importante du dessin, mais ce n'est qu'une partie.

M. le Président. Il y a là évidemment une lacune à combler.

M. Pillet. En somme, c'est dans les écoles normales qu'on rencontre les meilleurs résultats.

M. le Président. Combien travaille-t-on?

M. Pillet. Deux heures par semaine. Nous voyons des garçons qui n'ont jamais dessiné et qui, au bout de trois ans, à raison de deux heures par semaine, arrivent à dessiner convenablement, sans faute sensible de perspective, un objet quelconque, un fragment d'architecture et même un buste.

M. le Président. Monsieur Colin, vous associez-vous complètement aux observations de votre collègue?

M. Colin. Pas complètement. Notre excellent collègue nous a quittés depuis quelque temps déjà; à l'époque où il inspectait, les écoles normales avaient des professeurs spéciaux de dessin. Depuis, l'enseignement primaire a fait une économie considérable en supprimant les professeurs de dessin qui appartenaient à l'enseignement secondaire. La perspective d'être nommé professeur dans un lycée en même temps que dans une école normale d'instituteurs et d'avoir aussi un cours municipal, a contribué, au début de notre organisation, à décider des artistes d'une certaine valeur à quitter Paris pour la province. Les situations, dans ces conditions, étaient honorables et permettaient à ces professeurs, à ces artistes, de se fixer dans une localité, de s'y marier; c'était, en somme, de la bonne décentralisation.

Actuellement le dessin est généralement professé en première et deuxième année par le professeur de sciences. (*Rires.*) Cependant l'enseignement primaire avait créé un professorat de dessin spécial aux écoles normales, examen assez difficile à obtenir pour les professeurs de sciences, pour cette bonne raison que, pour faire un bon dessinateur, il faut, à mon avis, au moins cinq à six ans d'études spéciales. Il faut en plus les qualités pédagogiques du professorat.

M. le Président. Où se recrutent les professeurs de l'enseignement primaire supérieur?

M. Pillet. En principe, le professorat des écoles normales est celui des écoles primaires supérieures. La direction de l'enseignement primaire espérait, et je le comprends, que cet examen serait accessible à son personnel. Par la force des choses, cet examen, tout en n'étant pas très difficile pour un dessinateur de profession, nécessite cependant la solution de certaines questions artistiques, et une faible portion du personnel primaire peut arriver à acquérir ce diplôme : environ cinq candidats sur cent. Comme conséquence, la direction de l'enseignement primaire ne recrute pas son personnel pour lequel elle a créé un diplôme spécial. Voilà de la logique! (*Rires.*)

M. le Président. Monsieur Colin, vous venez de nous parler des professeurs de l'école normale. Maintenant, de quelle manière sont recrutés les professeurs de dessin de l'enseignement primaire supérieur?

M. Colin. Je n'en sais trop rien.

M. le Président. Exige-t-on le brevet dont vous avez parlé? Qui a créé les grades, les diplômes pour l'enseignement du dessin? Il y a évidemment un défaut grave de soudure entre les divers enseignements, puisque vous appartenez à la direction des beaux-arts, que vous délivrez des diplômes de l'enseignement du dessin, les seuls officiels en France, et qu'à côté, dans des établissements appartenant également à l'instruction publique, on ne prend pas, d'une façon régulière tout au moins, les professeurs ayant ce diplôme, on n'exige pas des grades comme on en exige des autres professeurs.

M. Colin. Certainement on ne s'adresse pas toujours à nous; il me serait difficile de répondre pour ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur. Mais, pour l'enseignement secondaire, on ne prend très rigoureusement que des diplômés et ces choix sont faits avec un très grand soin, en tenant compte toujours du mérite des candidats.

M. Gueneau. Avez-vous établi une comparaison, pour le dessin, entre l'enseignement moderne et l'enseignement classique ?

M. Pillet. C'est une question qu'on pourrait traiter d'une façon générale.

M. Gueneau. Vous n'avez pas remarqué des dispositions chez les uns plutôt que chez les autres ?

M. Pillet. Je n'avais pas compris la question. Vous demandez si nous constatons des différences dans les résultats entre les deux enseignements classique et moderne.

Je n'ai rien remarqué qui pût me permettre d'établir une différence.

M. Colin. Moi non plus.

M. Pillet. Sauf cette différence que l'enseignement du dessin est obligatoire une année de plus dans la partie moderne, d'où des résultats meilleurs la dernière année.

M. Beauregard. Mais en prenant les élèves au même degré?

M. Pillet. Peut-être l'enseignement classique donnerait-il des résultats un peu supérieurs.

M. le Président. On constate de meilleurs résultats dans l'enseignement moderne. M. Pillet les attribue à la plus grande durée des études, et il pense que l'enseignement classique donnerait à égalité de temps des résultats un peu supérieurs sans doute parce que cet enseignement se recrute plutôt parmi ceux qui ont le plus de penchant imaginatif, plus de sentiment, qualités très compatibles avec le goût du dessin? Permettez-moi, monsieur Colin, de vous adresser une dernière question.

Vous savez, mieux que personne, qu'il y a une partie « science » et une partie « art » dans ce que vous enseignez et que beaucoup d'esprits sont fermés à la partie pour ainsi dire sentimentale ?

M. Colin. Parfaitement.

M. le Président. Croyez-vous, pour un enseignement aussi restreint que celui qui se donne dans les lycées en matière de dessin, qu'il ne serait pas bon de le borner précisément à la partie qui est purement scientifique, c'est-à-dire au dessin géométral, au dessin en relief très simplifié, sans figure?

Croyez-vous qu'avec l'enseignement actuel du dessin, on puisse arriver à la reproduction de modèles pour lesquels il faut trouver l'expression et le sentiment, comme dans la figure en bosse par exemple?

Pensez-vous avoir le temps nécessaire pour atteindre ce résultat?

Encore une fois, n'arriverait-on pas à de meilleurs résultats en simplifiant l'enseignement du dessin, en le réduisant à sa partie scientifique, en en faisant pour ainsi dire, une écriture que tout le monde pourrait apprendre?

Ce n'est point une opinion que j'exprime, c'est une question que je vous soumets.

M. Colin. Les programmes, tels qu'ils sont organisés, font marcher de pair la partie scientifique avec celle que vous appelez « artistique », et l'on peut obtenir ainsi de très bons résultats.

Je ne dirai pas que les élèves arrivent à donner l'expression et le sentiment qui sont la caractéristique d'une œuvre d'art; mais ils parviennent à dessiner correctement, à traduire leurs pensées par le crayon, ce qui peut rendre tant de services dans la vie et dans n'importe quelle profession.

M. le Président. En définitive, on peut essayer l'enseignement complet du dessin avec tout le monde?

M. Colin. Oui, monsieur le Président, je suis très pénétré de l'importance et de l'utilité de l'enseignement du dessin, pour l'ingénieur comme pour l'officier, c'est incontestable; pour le chef d'industrie, il en est de même. Il ne faut pas perdre de vue que les étrangers font de grands efforts pour nous surpasser, vous le savez mieux que personne, monsieur le Président. En terminant, permettez-moi d'insister sur l'obligation et la sanction, et une inspection spéciale ressortissant directement de l'Université.

Grâce aux nouveaux subsides que le Parlement a bien voulu voter pour les écoles de dessin, nous fondons d'heureuses espérances pour développer le goût et le talent des artisans et des ouvriers d'art. Il ne faut pas que ceux qui sont appelés par leur situation à les diriger, leur soient inférieurs dans la connaissance du dessin.

Obligation dans les études; sanction à la fin des études, ce seront les derniers mots de ma déposition, tout en vous remerciant de m'avoir écouté si obligeamment.

M. le Président Nous vous remercions, monsieur Colin, de votre déposition

M. le Président. Monsieur Pillet, vous êtes inspecteur honoraire de l'enseignement du dessin et professeur à l'école des Beaux-Arts. Nous serons heureux de vous entendre, après avoir entendu M. Colin.

M. Pillet. J'abonde, bien entendu, dans les idées de mon inspecteur principal, M. Colin.

Je désirerais, après lui, émettre quelques idées d'ordre général et vous parler des programmes de dessin d'imitation et de ceux de dessin géométrique. Je terminerai par la question du recrutement des professeurs.

Je regrette de ne pouvoir rien dire sur le modelage; car, en réalité, ces trois formes de l'enseignement du dessin ne devraient pas être séparées. Tel est l'avis de M. Eugène Guillaume et celui de tous les inspecteurs.

Mais dans l'enseignement secondaire, on n'apprend que les deux premiers genres de dessin et cependant le modelage s'enseigne dans les écoles normales et dans un certain nombre d'écoles primaires supérieures; il n'y aurait donc aucun empêchement matériel à ce qu'il en fût de même dans les lycées et dans les collèges.

Les programmes actuels ont été élaborés il y a une vingtaine d'années, sous la haute direction de M. Guillaume. Ils comportent, pour le dessin d'imitation, dix-sept paragraphes — je ne les détaille pas.

Ils prennent l'élève depuis ses premières tentatives d'observation et, pas à pas, en suivant une méthode qui a été raisonnée jusque dans ses moindres détails, ils lui apprennent à observer tout ce qu'il est susceptible de voir, depuis les figures qui n'ont que deux dimensions et qui, par conséquent, peuvent être, sur une feuille de papier, reproduites telles qu'*elles sont,* c'est-à-dire en *géomètral*, jusqu'aux figures à trois dimensions qui peuvent être reproduites telles qu'elles *apparaissent*, c'est-à-dire en *perspective*.

Nos programmes, je le répète, sont absolument méthodiques et tout professeur qui les a compris et qui veut se donner la peine de bien les appliquer peut (vingt années d'inspection m'en donnent la certitude) enseigner les éléments de la *science du dessin* à n'importe quel élève et le conduire ensuite aussi haut qu'il veut ou qu'il peut atteindre.

Le *dessin est une science;* on apprend à dessiner comme on apprend à lire et à écrire.

C'est par les applications que l'on fait de cette science du dessin que l'on peut ouvrir aux élèves des horizons sur l'art.

Lorsqu'on a franchi les premiers degrés et que l'on s'est exercé sur les premiers modèles, qui sont d'ordre quasi-scientifique, puisqu'il faut, avec leur aide, exercer méthodiquement la faculté d'observation chez les enfants, on leur donne, dès qu'on le peut, pour sujets d'études, à reproduire des modèles choisis parmi les plus beaux spécimens de l'art à toutes les époques. Ce sont ces modèles d'ordre supérieur que l'on fait, à partir d'une époque déterminée, copier presque exclusivement.

Nous sommes, messieurs, en possession d'une méthode qui est absolument certaine, je puis l'affirmer. Nous l'avons inaugurée en 1879, et aujourd'hui qu'elle a été perfectionnée dans sa pédagogie par nous et, plus encore, par les professeurs, nous sommes absolument convaincus qu'elle seule est bonne.

J'ai eu, il y a quelque temps, le bonheur de voir notre vénéré maître M. E. Guillaume, à son retour de Rome; sa première parole a été pour me dire : « Monsieur Pillet, je vous affirme que plus je réfléchis à la méthode que nous avons fait prévaloir, plus je suis convaincu qu'il n'y a rien à changer à ses principes. »

De telles paroles échappées, comme un cri de conscience, de la bouche d'un si grand artiste devraient faire réfléchir ceux qui, ne considérant le dessin qu'au point de vue de l'usage que l'on en peut faire aux beaux-arts, voudraient ne le faire relever que du sentiment, tandis que nous prétendons qu'il procède, avant tout, de la raison.

Pour le dessin géométrique, nous avons aussi un programme très précis et très enchaîné. Et, chose à remarquer, ses grandes subdivisions, subdivisions auxquelles répondent des évolutions distinctes de l'esprit, sont les mêmes que pour le programme du dessin d'imitation. En un mot : le dessin est *un*. C'est à ce point que si, ce qui est désirable, un même professeur était chargé d'enseigner, un jour, le dessin d'imitation et, le lendemain, le dessin géométrique, il ferait marcher parallèlement les deux enseignements; et les idées acquises d'un côté viendraient compléter, d'une façon heureuse et nécessaire, les idées acquises de l'autre.

M. Colin vous a dit combien réduit était le temps consacré au dessin d'imitation dans l'Université. J'ajouterai qu'après nous avoir jadis accordé, par semaine, une classe de deux heures (se réduisant, en réalité, à une heure trois quarts), on a, depuis quelques années, rogné ce temps déjà insuffisant en abaissant la durée des cours de dessin à une heure un quart.

De plus, il est rendu facultatif à partir de la seconde, c'est-à-dire au moment précis où l'élève pourrait en tirer un véritable profit.

Un de nos collègues a fait, à ce sujet, un calcul très frappant.

Il a démontré qu'un enfant qui a passé six ans au lycée, a consacré au dessin pendant tout ce temps, un nombre d'heures égal à celui qu'un élève peintre a donné dans un atelier, quand il y est resté pendant deux mois.

Tel est le temps accordé aux élèves de nos lycées pour épuiser les programmes de dessin! Il est absolument insuffisant.

Revenons pour un instant au dessin géométrique. Il n'est pas enseigné dans les années d'enseignement secondaire classique des lycées.

On s'en occupe un peu plus sérieusement dans les sections préparatoires aux écoles du gouvernement; mais on s'y met très étroitement et très petitement à la remorque des programmes d'admission de ces écoles. Par exemple, à l'École polytechnique, on donnait autrefois, comme composition, à faire le lavis d'un cylindre de 0m10 sur 0m15; eh bien! pendant des années, les élèves de spéciales n'ont fait que des lavis de cylindres ayant 0m10 sur 0m15.

M. le Président. Cet exercice devait exciter leur imagination! (*Sourires.*)

M. Pillet. En effet. Nous avons eu des remords à l'École polytechnique, d'abêtir ainsi ces jeunes gens sur un tel exercice; aujourd'hui, nous varions les sujets de lavis; une fois, ce sont des moulures d'architecture; une autre fois, ce sont des surfaces de révolution. L'enseignement du lavis, en mathématiques spéciales, s'est, de ce fait, un peu relevé. Néanmoins, comme il n'est pas confié, en général, à des personnes sachant dessiner, il reste souvent terre à terre et basé sur des recettes fort peu justifiées.

Dans l'enseignement secondaire spécial, aujourd'hui devenu l'enseignement secondaire moderne, on applique assez bien notre programme général et on utilise convenablement le peu de temps dont on dispose. Pourquoi ne pas imposer aussi le dessin géométrique dans l'enseignement classique?

A mon avis, c'est un tort! Je reviendrai tout à l'heure sur ce point.

Ce double programme du dessin d'imitation et du dessin géométrique, a été élaboré par nous, sans préoccupation dominante de l'ordre d'enseignement auquel il s'appliquerait : il constitue le *programme général* de l'enseignement du dessin sous ses deux formes; c'est le programme-type.

Suivant que nous avons affaire aux écoles primaires, aux écoles normales ou aux lycées, nous prenons des tranches de ce programme, nous en détachons deux, trois, quatre, cinq, ou la totalité suivant le cas. Mais les inspecteurs ont le mot d'ordre pour empêcher qu'on ne change en rien, ni le libellé, ni l'ordre des paragraphes de ce grand programme, qui constitue pour nous un édifice dont aucune pierre ne saurait être enlevée sans crainte de ruine.

Comme premières conclusions, je demanderai : 1° que les heures consacrées à l'étude du dessin, sous ses deux formes, soient plus nombreuses;

2° Que le dessin d'imitation et que le dessin géométrique soient rendus obligatoires jusqu'à la fin des études, même pour les élèves de l'enseignement secondaire classique. Je désirerais qu'on accordât deux heures par semaine, en deux fois, jusqu'à la cinquième inclus et trois heures par semaine, en deux leçons, au dessin d'imitation, à partir de la quatrième; je voudrais également que pour le dessin géométrique, on accordât une heure par semaine en cinquième et en quatrième, et une heure et demie par semaine, à partir de la troisième, jusqu'à la rhétorique, inclus. Je pourrais entrer dans plus de détails sur l'organisation des leçons, mais je ne veux pas abuser de votre attention.

Je désirerais maintenant dire quelques mots sur les professeurs de dessin et sur leur recrutement.

M. Colin vous a expliqué que nous avons un grand nombre de diplômes de professeur de dessin d'imitation.

En effet, il y a : 1° le diplôme dit des *Écoles normales*, qui fait une part à peu près égale

au dessin d'imitation et au dessin géométrique ; à mon avis, c'est un excellent diplôme de début ;

2° Le diplôme dit *du premier degré* des lycées et des collèges, qui donne le droit à son possesseur d'être *chargé de cours* ;

3° Le diplôme du *degré supérieur*, pour les titulaires des lycées ;

4° Le diplôme de *professeur* d'art décoratif, qui vient en couronnement de tout cela ; enfin,

5° Le diplôme de professeur *de dessin d'art* de la Ville de Paris.

Vous voyez la surabondance des diplômes. Il paraît que c'est suffisant, puisque, M. Colin vous l'a dit, les professeurs des établissements de l'ordre primaire ne se recrutent plus, en général, parmi nos diplômés. Cela demande une explication et me conduit à vous parler des examens de travail manuel et de ceux du professorat des sciences dans les Écoles normales ; c'est une question d'ordre primaire qui peut néanmoins intéresser la Commission.

La direction de l'enseignement primaire aurait désiré recruter ses professeurs de dessin parmi son personnel ; à cet effet elle a engagé beaucoup de ses professeurs de sciences et même de ses instituteurs à se présenter à nos examens. Assez rarement ils ont pu obtenir nos diplômes de professeurs de dessin qui, forcément, exigent une spécialisation sérieuse. Voyant cela, on a introduit, dans l'enseignement des Écoles normales primaires, un peu subrepticement, une petite classe de dessin et de modelage faite par le professeur de travail, après quoi aux examens du professorat de travail manuel comme à ceux du professorat des sciences, on a ajouté des épreuves assez insignifiantes, d'ailleurs, de dessin et de modelage. Le candidat qui passe avec succès cette petite partie des examens, reçoit un certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, et voilà comment se recrutent la plupart des professeurs de nos écoles primaires supérieures et même de nos écoles normales. Dans ces établissements, on enseigne le travail manuel, et il suffit, je le répète, que le professeur chargé de ce cours ait obtenu, en quelque sorte, pardessus le marché, cette facile mention pour qu'on lui confie une chaire de dessin, à l'exclusion de ceux qui, sur la foi du titre, ont conquis très péniblement le diplôme du *professorat des Écoles normales*.

Pour le dessin géométrique, l'État n'a aucun diplôme. Pourquoi ? Parce que l'Université n'a pas compris jusqu'à présent ce que c'était que le dessin géométrique ; elle le confond avec l'enseignement de la géométrie et avec celui des épures et de la géométrie descriptive. Mais son esprit comme son objet semblent avoir échappé à son attention. Qu'on me permette quelques mots à ce sujet.

Le dessin géométrique s'applique à tout ce *qui se mesure*, c'est-à-dire à la *figure* des objets, tandis que le dessin d'imitation s'applique à ce qui se voit, c'est-à-dire à *la forme*.

Le dessin géométrique en donnant, sous le nom de projections cylindriques ou de projections coniques, les règles mathématiquement exactes du dessin géométral et du dessin perspectif, permet à celui qui sait s'en servir de représenter un objet qui peut n'exister que dans l'imagination de celui qui l'a conçu. Il est l'intermédiaire obligé entre la conception et la réalisation matérielle.

Les applications sont très nombreuses, même si l'on ne prend que celles qui sont d'ordre général, les seules qui intéressent l'enseignement secondaire.

Ces applications se groupent sous les deux grands titres : *Architecture* et *Mécanique*, répondant aux deux grandes idées d'*art* et d'*industrie*.

Pédagogiquement parlant, on donne une grande importance aux croquis à main levée, exécutés d'après des objets en relief, ainsi qu'aux leçons collectives faites au tableau. Bref, en attribuant au dessin géométrique l'importance qu'il devrait avoir, on pourrait arriver à donner aux élèves une foule de notions artistiques et de notions techniques, dont ils pourraient tirer le plus grand profit plus tard.

Permettez-moi, à ce propos, de vous conter une anecdote.

Dans une affaire de brevet portée devant le tribunal d'une ville du Nord, le juge avait tranché la question tout à fait à l'encontre de la justice, parce qu'il n'avait pas pu déchiffrer le dessin de l'objet breveté qui accompagnait la demande de brevet.

En appel, le même fait allait se reproduire, et il a fallu, puisque les magistrats, n'ayant que de très faibles notions de dessin géométrique, ne savaient pas reconnaître la concordance entre l'objet et la représentation dessinée, que l'avocat du plaignant fit, de l'objet

en litige, exécuter un modèle exactement de la même grandeur que le dessin original. Ce modèle portait les mêmes indications en rouge et en bleu. Tout, jusqu'aux erreurs de graphique, les taches, les manques... fut reproduit par le modèle en relief; et, grâce à cet expédient, le juge put enfin comprendre en quoi consistait véritablement le brevet, et donner satisfaction au plaignant.

J'ai cité cette anecdote pour montrer combien les personnes qui doivent être pourvues d'une éducation générale auraient intérêt à connaître non seulement le dessin d'imitation, mais aussi le dessin géométrique.

La Ville de Paris décerne un diplôme de dessin géométrique, un seul, et c'est bien assez; mais elle le fait dans les meilleures conditions et les professeurs, qui peuvent conquérir ce diplôme sont à la fois savants et capables de donner de très bonnes leçons.

Comme secondes conclusions, relatives au professorat, je demanderais: 1° qu'il y eût, à la base de tout, un premier diplôme général d'enseignement des deux genres de dessin (dessin d'imitation et dessin géométrique).

C'est notre diplôme des écoles normales dans lequel je garderais au dessin d'imitation la part raisonnable qu'il possède actuellement et dans lequel je donnerais un peu plus d'importance au dessin géométrique.

Ce serait une sorte de licence ès dessin: Tout candidat qui l'aurait obtenue pourrait être professeur dans les écoles normales, dans les écoles primaires supérieures et dans la plupart des petits collèges. Il professerait dans cet établissement les deux genres de dessin. De plus, il pourrait aussi enseigner, dans d'excellentes conditions, dans nos écoles municipales de dessin.

Toutes les personnes qui se destinent au professorat devraient posséder ce diplôme, cette licence.

2° Ensuite, j'aurais un diplôme supérieur, ou *agrégation de dessin d'imitation*: ce serait notre diplôme supérieur, dont j'enlèverais une grande partie de l'épreuve perspective qui est vraiment exagérée et qui constitue, telle qu'on la donne aujourd'hui, un casse-tête chinois plutôt qu'une épreuve sérieuse.

Par contre, j'exigerais une épreuve pédagogique plus sérieuse que l'épreuve actuelle. Aujourd'hui, cette épreuve consiste à faire corriger au candidat une figure, un ornement et un dessin perspectif mal faits; on place ces dessins devant ses yeux, s'il tombe sur la faute, on lui donne une bonne note; s'il ne la trouve pas, on lui en donne une mauvaise. Tout cela est bien, mais ne donne pas la preuve que notre futur professeur pourrait faire un enseignement collectif comme nous le lui demandons.

Je voudrais donc qu'une épreuve de pédagogie réelle — c'est-à-dire un simulacre de cours — fût demandée sur telle ou telle partie du programme. Nous avons, en effet, remarqué souvent que beaucoup de nos professeurs, possédant le diplôme supérieur de dessin, ne connaissent même pas le libellé exact du programme officiel. Récemment encore, en Algérie, l'un d'eux ne put me répondre à propos du programme de dessin de la quatrième, il ignorait même qu'il en existât un.

Je serais heureux que cette lacune fût comblée.

3° Je demanderais enfin qu'il y eût, parallèlement au précédent, un diplôme ou *agrégation de dessin géométrique*, calqué sur celui de la Ville de Paris, et qui fût au dessin géométrique ce que l'autre serait au dessin d'imitation. On constituerait ainsi deux sortes d'agrégations, l'une de dessin géométrique et l'autre de dessin d'imitation, et, dans les possesseurs de ces deux agrégations, nous pourrions recruter un excellent personnel enseignant.

En résumé, je demande trois diplômes au lieu de six et, malgré cette réduction du nombre, je crée un diplôme de dessin géométrique, qui n'existe pas jusqu'à présent et qui serait de la plus haute importance.

Je terminerai en parlant de la sanction à donner aux études de dessin.

Pour le baccalauréat ou pour la sanction finale des études, quelle qu'elle soit, il me paraît indispensable qu'il y ait une épreuve de dessin.

Qu'est-ce qu'une sanction d'études, dont une partie importante n'est pas contrôlée?

Cette épreuve de dessin serait très facile à organiser. Il ne serait pas nécessaire de demander aux futurs bacheliers la reproduction de la Vénus de Milo; on pourrait juger leurs connaissances en dessin par la copie à vue d'un objet peu compliqué ou par la résolution graphique d'un problème simple emprunté au programme de dessin géométrique. Une séance

d'une heure et demie serait parfaitement suffisante pour permettre au jury de s'assurer que les candidats ont suivi, avec fruit, les deux enseignements de dessin.

Je ne veux pas parler, comme sanction, de celle qui est fournie par les candidats aux écoles spéciales du Gouvernement; ils sont une minorité. Je dis qu'il faut l'exiger de tous les élèves de l'enseignement classique ou moderne, et je pose en principe que ces élèves doivent savoir suffisamment dessiner et qu'ils doivent subir une épreuve de dessin. Que cette épreuve soit aussi facile que l'on voudra, soit! Mais qu'elle existe.

J'ai terminé mes observations, monsieur le Président.

M. le Président. Elles ont une grande valeur, monsieur Pillet, et nous vous remercions de votre déposition.

M. Colin. Je demande à ajouter une courte observation. C'est qu'il est curieux de voir combien, avec un peu plus de temps, on obtient de bien meilleurs résultats. La différence est très sensible entre un cours de une heure et demie et un cours de deux heures. A l'École polytechnique, on dessine quatre heures par semaine. C'est extraordinaire ce qu'on obtient au bout de trois mois. Je me suis toujours demandé si, au lieu de faire du dessin deux heures par semaine pendant sept ans, on n'obtiendrait pas de meilleurs résultats en en faisant pendant trois mois pendant quelques années.

M. le Président. Vous êtes nos maîtres et nous ne sommes que des laïques. J'ai observé toutefois que la connaissance du dessin est une des rares connaissances humaines qui ne se perdent pas.

M. Colin. Vous avez bien raison. C'est comme la natation.

M. le Président. Je crois que votre première observation est juste : un peu plus d'études à la fois vaudrait mieux que des études longuement éparpillées. C'est bien là votre pensée ?

M. Pillet. Absolument.

Je demande à ajouter encore un mot à propos du sort des professeurs. Je voudrais que les professeurs qui n'ont pas de diplôme, n'ayant pu le conquérir, qui sont vieux et ne le conquerront jamais, mais qui cependant sont reconnus comme excellents par les inspections, fussent classés au même titre que les autres diplômés. Il y a de ces malheureux qui ne seront jamais titularisés. Je demande qu'à la suite d'inspections réitérées, un conseil d'inspecteurs puisse faire des propositions en ce sens au ministre.

M. le Président. C'est un reproche fait au diplôme que les plus grands artistes n'auraient peut-être pas pu l'obtenir.

M. Pillet. D'autre part, on peut être dessinateur pas très habile et excellent professeur. J'ai déjà fait des propositions en ce sens. Je les réitère ici avec espoir. C'est une question de justice.

Je signalerai enfin la modicité de certains appointements. Un professeur chargé de cours dans un collège de province a 1.400 francs. Pour ce prix, il donne vingt-huit heures par semaine ; si ce n'est au collège, c'est à l'école primaire. A ce point de vue, M. Colin a obtenu de grandes améliorations. L'Université accepte de payer des leçons collectives à 2 fr. 50 l'heure. A Saint-Louis, le professeur de dessin géométrique reçoit 150 francs par cours et par semaine. Cela met la leçon à 5 francs pour cinquante élèves, c'est-à-dire que chaque élève reçoit sa leçon pour deux sous. Je demande si ces appointements sont en rapport avec la valeur des personnes que nous avons maintenant dans nos lycées. On objecte que la leçon ne demande pas de préparation. C'est une erreur. Dans l'enseignement collectif, nous exigeons que le professeur voie dans son année le programme complet de son enseignement. Nous exigeons que les dessins nous soient présentés semaine par semaine, classés par ordre; des notes sont mises sur des registres et le classement trimestriel est fait suivant ces notes. Nous voulons que les leçons, surtout celles de dessin géométrique, soient soigneusement préparées.

M. Colin. Les inspecteurs ne sont guère mieux partagés : ils ont 3.300 francs par an.

M. le Président. Nous vous savons gré, messieurs, d'avoir appelé notre attention sur toutes ces questions importantes. Nous en ferons notre profit, et nous vous remercions encore une fois de vos intéressantes dépositions.

M. le Président. Voulez-vous avoir la bonté, monsieur Beylard, de présenter vos observations à la Commission au point de vue de l'enseignement de Paris?

M. Beylard. Dans ma demande d'audience, j'ai, au nom de mes collègues, formulé le désir de voir créer des examens comme sanction aux études de dessin. M. Colin, inspecteur général vient de manifester le même désir. Je ne saurais donner de meilleures raisons, et les développer dans de meilleurs termes.

M. l'inspecteur général vous a dit que, depuis notre dernière Exposition universelle, l'enseignement du dessin n'a pas sensiblement progressé. Nous considérons le manque de sanction comme la cause principale de l'arrêt observé dans le développement normal d'un enseignement basé, comme le nôtre, sur une méthode parfaite.

La sanction est considérée comme indispensable au bon fonctionnement des études de latin, de grec, de français, de mathématiques. L'élève puise dans la pensée qu'il aura à subir ces suprêmes épreuves la plus grande partie de son énergie. Quand il sait que ses efforts seront sans contrôle, il se garde bien d'en faire, réservant ses forces pour les enseignements qui en sont pourvus. Il est reconnu — tous les professeurs le savent bien — que les élèves se refusent, de propos délibéré, à s'occuper de choses qui ne sont pas expressément contenues dans leurs programmes d'examens. Les familles, de leur côté, se désintéressent d'un enseignement qui n'apporte aucun coefficient aux notes de ces examens.

L'épreuve finale — la sanction — est donc un stimulant indispensable à la marche des études. L'enseignement du dessin en est privé. Il est le seul enseignement obligatoire qui n'ait pas de sanction (1). Nous demandons qu'il en soit pourvu.

Permettez-moi, messieurs, de vous faire connaître un fait, de constatation facile, qui montre à quoi mène la réglementation actuelle. Je suis personnellement chargé au lycée Saint-Louis de l'enseignement du dessin aux classes de mathématiques élémentaires. Au commencement de chaque année, j'ai à constater l'ignorance à peu près complète en dessin d'un tiers environ des élèves.

(1) Il y a un enseignement qui est facultatif et qui est sanctionné. Pour les langues vivantes, en plus de celles qui sont exigées au baccalauréat, le candidat passe un examen.

M. le Président. S'il en est ainsi à Paris, qu'est-ce que ce doit être ailleurs?

M. Pillet. Ce n'est pas plus mal en province.

M. Beylard. Ce fait extraordinaire est bien significatif. Des élèves peuvent avoir fait leurs classes jusqu'à la troisième incluse pour le classique, jusqu'à la seconde incluse pour le moderne (1), sans avoir nullement profité de l'enseignement du dessin. Voici l'explication de ce fait; je la répète après M. Colin, inspecteur général: les élèves qui ont pour but l'obtention des baccalauréats suivent les cours de dessin parce que les règlements les y forçent; mais ils n'y travaillent pas, parce que cet enseignement n'a pas de sanction. Le professeur ne peut rien contre leur inertie. Seuls les élèves qui se préparent aux examens de l'École polytechnique et de l'École navale, où une épreuve de dessin est imposée à l'entrée, étudient sérieusement. Mais le nombre de ces derniers est relativement faible. La plupart atteignent la seconde et la rhétorique avant de fixer leur choix. C'est ainsi que beaucoup font la plus grande partie, quelques-uns même toutes leurs études, sans avoir fait de dessin, et qu'il en entre un certain nombre en classes d'élémentaires à peu près ignorants de ses premiers éléments.

Permettez-moi, monsieur le Président, de vous soumettre une comparaison que j'ai faite depuis longtemps. J'ai été professeur à l'École normale de garçons de Clermont-Ferrand. Je n'ai jamais eu de meilleurs élèves que ceux de cet établissement. Avec deux heures de dessin par semaine pendant trois années, ils étaient aussi avancés que les meilleurs élèves des classes de mathématiques élémentaires. Quand je compare ces résultats à ceux que nous obtenons dans l'enseignement secondaire, où les études ont une durée trois fois plus longue, je suis porté à croire que l'examen final, duquel dépend l'avenir des élèves instituteurs, était le vrai mobile de leurs rapides progrès.

M. le Président. Vous apercevez-vous, monsieur Beylard, que vos élèves considèrent le dessin comme un enseignement peu sérieux? Montrent-ils pour le dessin — disons le mot — une espèce de dédain?

M. Beylard. Oui, monsieur le Président, ce dédain est encore manifesté, mais beaucoup plus rarement qu'autrefois. Par exemple, ce

(1) Le dessin est obligatoire jusqu'à ces limites.

sont toujours les mêmes objections qui sont faites : Pourquoi faire du dessin ? A quoi nous servent ces études?

M. Beauregard. Dans certains examens d'enseignement primaire, il y a une épreuve de dessin obligatoire.

M. Gueneau. Elle est très simple.

M. Beylard. Si une sanction était créée — épreuve de dessin, deux heures — inscrite aux examens du baccalauréat ou à ceux qui l'auraient remplacé, il n'y aurait plus de dédaigneux ni d'ignorants dans nos classes ; on verrait bientôt s'élever le niveau des études, et permettez-moi d'ajouter que l'on y trouverait encore cet avantage de voir grandir le prestige du professeur avec la valeur de l'enseignement.

Ceci dit, je signalerai une cause secondaire de faiblesse. C'est l'incomplète application du règlement des études, ou sa fâcheuse interprétation, qui fournit aux élèves le moyen de se faire exempter des cours de dessin. Ainsi, dans certains établissements, les externes des autres classes que celles de mathématiques doivent demander une autorisation pour suivre les cours de dessin (Condorcet). Dans d'autres, les élèves de pension ne suivent pas les cours de dessin. (Condorcet, Louis-le-Grand.)

Mais, comme le manque de sanction est la cause de ces abus, ils disparaîtraient du jour où elle serait imposée.

Puisqu'il nous est permis d'exprimer des vœux, j'ajouterai, messieurs, que nous serions heureux de voir l'enseignement du dessin rendu obligatoire jusqu'aux épreuves du baccalauréat — comme il l'était au début de la réorganisation. — Pourquoi arrêter l'obligation de suivre les classes de dessin à la troisième pour les lettres, à la seconde pour le moderne ? Si la question du dessin est résolue — et c'est ainsi que nous la considérons — n'est-il pas naturel que le dessin marche parallèlement aux autres enseignements, et s'arrête seulement avec eux?

M. le Président. Pensez-vous qu'avec deux heures de dessin par semaine on puisse obtenir des résultats ?

M. Beylard. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Il faudrait deux heures effectives. Le dessin ne devrait pas être considéré comme un enseignement de luxe ou de fantaisie. Il devrait être aussi sérieux que les autres études. C'est cette idée qu'il serait bon de faire pénétrer dans l'esprit des jeunes gens.

Vous avez terminé, monsieur Beylard ?

M. Beylard. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous vous associez aux observations de MM. Colin et Pillet ?

M. Beylard. Absolument.

M. le Président. Nous vous remercions de votre déposition.

M. RIBOT, *Président,* reprend le fauteuil de la Présidence.

Déposition de M. MALDIDIER.

M. le Président. Monsieur Maldidier, vous êtes professeur agrégé de l'Université ?

M. Maldidier. Oui, monsieur le Président ; je suis agrégé de philosophie. J'ai enseigné la philosophie pendant une douzaine d'années dans des lycées et collèges de province, en dernier lieu à Reims. J'ai demandé à entrer dans l'enseignement moderne et à y être maintenu, malgré les offres qui m'ont été faites de revenir à la philosophie. Je suis maintenant au lycée Montaigne ; j'y fais les cours de français de 6ᵉ, 5ᵉ et 4ᵉ, c'est-à-dire tous les cours de français des classes de grammaire.

M. le Président. Sur quels points désirez-vous vous expliquer ?

M. Maldidier. Sur la question de l'enseignement moderne et — rapidement — sur quelques autres.

On juge l'enseignement moderne sur ses résultats et on a tort. Il faudrait tenir compte de deux facteurs essentiels : d'un côté le recrutement des élèves ; de l'autre, celui des professeurs. Pour les élèves, il y en a un certain nombre dans l'enseignement moderne qui sont trop faibles, qui ne peuvent pas suivre. Ces éléments de qualité inférieure, dont le classique s'est débarrassé, encombrent et alourdissent nos cours, rendent difficile l'action du professeur, paralysent ses efforts, ne lui permettent pas d'élever son enseignement au niveau désiré.

C'est là une cause permanente et grave d'infériorité.

D'autre part, les professeurs n'offrent pas, en général, les mêmes garanties que leurs collègues de l'enseignement voisin. Il y a des exceptions très honorables, mais je parle de la moyenne ; ils n'ont pas les mêmes titres, les mêmes façons de penser, le même acquis.

M. le Président. Etes-vous d'avis d'avoir le même personnel pour les deux enseignements ?

M. Maldidier. Dans l'état présent des choses, oui ; j'irai même plus loin : si les professeurs de l'enseignement classique, actuellement mieux préparés, je le répète, étaient aussi chargés partout de l'enseignement moderne, une des causes les plus sérieuses d'infériorité de ce dernier disparaîtrait.

M. le Président. On a dit au contraire que son infériorité tenait à ce qu'il n'a pas un personnel à lui.

M. Maldidier. Non, à l'heure qu'il est, les professeurs classiques sont plus aptes, en général, à donner l'enseignement moderne. Malheureusement, la plupart ne voient dans cet enseignement qu'un pis-aller. Quand ils ont un cours à y faire, ils le font en rechignant, considèrent leur besogne comme indigne d'eux, et ne s'intéressent que très médiocrement aux progrès de leurs élèves d'occasion.

M. le Président. Vous voudriez que les professeurs fussent formés par le même enseignement, mais se consacrassent autant que possible à une branche d'enseignement?

M. Maldidier. Oui, monsieur le Président, en attendant que l'enseignement moderne, mieux outillé et mieux recruté, puisse former à son tour des maîtres d'une valeur égale, ce qui est parfaitement possible.

M. Marc Sauzet. Arriverez-vous au résultat que vous désirez en appelant les professeurs classiques parmi les modernes ? Dans l'enseignement classique, c'est le même professeur qui enseigne les trois langues, français, latin et grec.

M. le Président. On nous a dit que c'était là une cause de supériorité et que, pour avoir un enseignement moderne équivalent, il faudrait des professeurs spéciaux, qui enseigneraient à la fois les deux langues vivantes et le français. Ils mettraient alors dans la culture moderne cette unité de vues qui fait la force de l'enseignement classique. Voilà ce qu'on nous a dit.

M. Maldidier. Eh bien, ce n'est pas mon avis.

M. le Président. Vous avez toute liberté pour vous expliquer.

M. Maldidier. J'ai vu au lycée de Reims des classes modernes végéter misérablement tant qu'elles ont été dirigées pas des maîtres pourvus de titres insuffisants. Le jour où, par la nécessité des choses et à leur corps défendant, des agrégés des lettres ou de grammaire ont été appelés à faire ces classes, leur niveau s'est immédiatement relevé. Il n'y a pas actuellement de comparaison possible. Si l'on travaillait sur la même matière première, c'est-à-dire sur des élèves d'intelligence égale, et si les professeurs modernes pris dans leur ensemble valaient les professeurs classiques, peu importerait que l'on confiât à des professeurs distincts l'enseignement de chaque langue, ou qu'on réunît les trois langues en une seule chaire ; de toute manière on pourrait compter sur de bons résultats. La conception même de l'enseignement moderne me paraît excellente. Il ne faudrait pas m'objecter que je suis « orfèvre » ! Ce n'est pas parce que je suis entré dans l'enseignement moderne que j'en approuve le principe ; c'est parce que j'en approuvais le principe que j'ai demandé à y entrer et à y être maintenu.

M. le Président. Quel avantage y voyez-vous par rapport à l'enseignement classique ?

M. Maldidier. J'en vois beaucoup, même au point de vue de la connaissance de l'antiquité, pour prendre le taureau par les cornes. C'est ma conviction. J'ai quelque droit de l'exprimer : je suis un classique ; j'ai fait des études classiques complètes ; j'ai eu un second prix de discours latin au concours général. Il m'est donc permis, ce me semble, de parler librement de l'enseignement classique et de ses résultats. Or j'estime qu'on peut initier les élèves de l'enseignement moderne aux idées antiques, à la beauté antique, d'une façon bien plus rapide, plus sûre et plus complète, par de bonnes traductions convenablement commentées, que par l'explication pénible, tâtonnante, chaque jour abandonnée et chaque jour reprise, de fragments minuscules des grandes œuvres. Jamais les élèves de l'enseignement classique n'ont sous les yeux un ensemble. Courbés sur quelques vers qu'ils dé-

chiffrent lentement, ils ne voient jamais d'affilée dans le texte un chant d'Homère ou de Virgile. Nos élèves de l'enseignement moderne les lisent et les goûtent, au contraire, fort bien d'un bout à l'autre ; j'en fais l'expérience chaque jour. Malgré leur infériorité moyenne originelle, ils s'intéressent vite et profondément aux chefs-d'œuvre grecs et latins, à condition qu'on prépare un tant soit peu le terrain, qu'on leur fasse connaître le milieu où évoluent les personnages, qu'on les renseigne au préalable sur les mœurs, les usages, la physionomie de ces lointaines époques, en un mot qu'on les « mette au point ». Ma conviction est qu'on peut former des esprits aussi distingués au point de vue artistique et littéraire par la méthode moderne que par la méthode classique, et que, sans être moins sûre, la première voie est de beaucoup la plus courte.

M. le Président. Cela équivaudrait à l'abandon prochain des études classiques.

M. Maldidier. C'est possible.

M. le Président. Puisque vous arrivez plus sûrement à la connaissance de l'antiquité.

M. Maldidier. Oui, plus sûrement et plus vite.

M. le Président. C'est la condamnation de l'enseignement et des méthodes classiques.

M. Maldidier. En effet, je le dis franchement. Si l'on me permet de citer mon propre exemple, bien qu'ayant poussé assez loin, ainsi qu'en témoignent mes titres universitaires, l'étude du grec, je n'ai jamais su faire une différence littéraire entre un passage de Démosthènes et un alinéa d'un des thèmes grecs corrigés que nous dictait M. Croiset à Louis-le-Grand.

M. le Président. Alors vous n'avez compris l'antiquité que du jour où vous avez fait de l'enseignement moderne ?

M. Maldidier. Précisément. Et je ne suis pas le seul à le dire. Je questionnais là-dessus pas plus tard qu'hier un de mes anciens élèves du lycée de Reims, jeune docteur en droit des plus brillants, qui a remporté dans ses études tous les prix. Je n'ai jamais *senti* Homère ni Virgile, me disait-il, que quand j'ai pu les lire d'une manière suivie dans de bonnes traductions. Il m'est arrivé, sans doute, au cours de l'explication littérale faite en classe, d'admirer par-ci par-là, la coupe adroite d'un vers ou l'heureux choix d'une épithète ; mais rien de plus. C'est une mauvaise plaisanterie que de prétendre que les élèves prennent contact avec les textes ; les meilleurs d'entre eux sont incapables de goûter vraiment dans sa forme un texte grec ou latin. Certaines intelligences d'élite y parviennent peut-être ; mais c'est bien rare, et le temps dépensé pour atteindre à ce résultat pourrait être, même au point de vue esthétique, employé d'une façon bien plus efficace.

M. le Président. Comment se fait-il que vos collègues, en grande majorité, ne partagent pas votre appréciation ? Sortant, comme vous, de l'enseignement classique, ils y sont restés très attachés.

M. Maldidier. Il y a là peut-être des habitudes d'esprit avec lesquelles il est difficile de rompre, et aussi une sorte de déférence ou même de reconnaissance excessive à l'égard de l'enseignement traditionnel dont ils ont été nourris. Pour moi qui n'ai plus ces scrupules, quand je m'interroge en toute sincérité, je fais bon marché de ce que j'ai appris de grec et de latin. Que n'ai-je songé plutôt à faire de l'allemand ou de l'anglais, à m'initier aux questions artistiques ! Car nous ignorions profondément au lycée les beaux-arts, les arts plastiques, la musique, toutes choses auxquelles nous nous efforçons d'ouvrir maintenant le plus largement possible l'esprit de nos « Modernes ».

M. Marc Sauzet. Ne craignez-vous pas que les études anglaises ou allemandes empêchent de comprendre les civilisations anglaise et allemande, puisque, à vous entendre, les études grecques et latines ont ce défaut pour les civilisations grecque et latine ?

M. Maldidier. Je n'ai pas nié l'efficacité de l'étude des langues mortes pour l'intelligence des civilisations hellénique et romaine. J'ai seulement affirmé qu'on pouvait, dans nos lycées, arriver plus rapidement au même but par d'autres moyens, voilà tout. N'oubliez pas que nous parlons ici des élèves de l'enseignement secondaire et non des latinistes ou hellénistes de profession.

M. le Président. Vos observations ne peuvent s'appliquer qu'au véritable enseignement moderne, celui donné dans l'esprit de la réforme de 1890. La grosse objection qu'on fait, c'est que, par ses programmes au moins, l'enseignement moderne se rapproche de l'enseignement primaire, et qu'il est à craindre que,

sous le nom de moderne, l'enseignement primaire supérieur envahisse les lycées, puis les carrières.

M. Maldidier. Non, il y a une différence sensible entre ces deux enseignements. Dans l'enseignement moderne, on donne une culture artistique, esthétique, qu'il n'est pas possible, faute de temps, de donner dans l'autre. L'enseignement moderne ne peut porter ses fruits qu'à la condition d'être et de rester véritablement *secondaire*.

M. le Président. Dans les lycées de Paris vous pouvez vraiment donner cet enseignement; mais dans un collège de province, croyez-vous qu'on soit outillé pour cela?

M. Maldidier. Sur ce point, je n'ai pas les renseignements nécessaires. Je n'apporte ici que mon expérience personnelle de professeur d'enseignement moderne de lycée. Mais si l'on accordait au baccalauréat moderne les mêmes privilèges qu'au classique, si l'on relevait, d'une façon ou d'une autre, aux yeux des familles, le prestige de cet enseignement moderne, aujourd'hui encore si méconnu et victime de si regrettables préjugés, on aurait beaucoup fait pour sa prospérité; les familles et les professeurs s'orienteraient volontiers dans cette nouvelle direction; en très peu de temps, cet enseignement serait donné comme il doit l'être et porterait les fruits qu'on est en droit d'en attendre.

M. le Président. Vous considérez que, pour les lycées auxquels vous avez appartenu, l'épreuve est suffisamment faite de la vertu éducative de cet enseignement?

M. Maldidier. Je la considère comme absolument démontrée.

M. le Président. Trouvez-vous que les programmes actuels soient bons?

M. Maldidier. Il y aurait quelques suppressions et quelques additions à faire. On allègue souvent, pour interdire l'accès des écoles de droit et de médecine aux bacheliers modernes, ce fait qu'ils ne comprendraient pas les mots dont ils se servent. Mais quoi de plus facile que de loger dans la mémoire toute neuve de nos élèves un certain nombre de racines grecques et latines? J'ai constaté que les miens se prêtent très volontiers à cet exercice. Je leur mets entre les mains un vocabulaire de 200 mots ou radicaux grecs et latins, quelque chose comme notre ancien Jardin des racines grecques; ils l'apprennent à petites doses sans la moindre difficulté et il suffit amplement à tous leurs besoins présents et futurs.

On pourrait, par contre, rayer entièrement de nos programmes l'histoire de la langue, l'étude du vieux français, supprimer dans nos anthologies ces textes du XVe siècle que trop souvent le professeur est lui-même fort embarrassé de traduire. Il m'arrive à chaque instant, je l'avoue, quand j'ouvre le recueil mis entre les mains de mes élèves, de ne pas comprendre telle tournure ou tel terme; je questionne alors des collègues obligeants, des agrégés de grammaire; nous nous mettons à cinq ou six et nous ne finissons pas toujours par trouver? De pareilles difficultés ne devraient-elles pas être épargnées aux élèves?

Il faudrait aussi réduire au minimum l'étymologie. Je la considère comme très amusante; c'est un intermède agréable pour les élèves, mais de nature à égarer plutôt qu'à diriger les esprits, lorsqu'il s'agit de déterminer l'acception d'un terme. Dites à un enfant que *magister*, en latin, signifie maître, et *minister*, serviteur. En comprendra-t-il mieux les rapports qu'il y a entre le magister de village et le ministre de l'instruction publique? Voici encore le mot *anémie*. L'élève apprend qu'il vient de a, privatif, et de *aîma*, sang. Il veut donc dire absence de sang. Or c'est un contresens; l'anémie n'est pas l'absence, le défaut *de* sang, mais *un* défaut *du* sang.

A ce propos un jeune médecin, fort instruit me disait: « Ce n'est pas là la véritable origine du mot, il faut — la pathologie elle-même l'indique, — le dériver d'*anemos*, souffle. » A ce compte, et si l'étymologie a besoin d'être éclairée par le sens, qu'on ne vienne donc plus dire que le sens a besoin d'être éclairé par l'étymologie! Laissons ces curieuses recherches aux philologues et bannissons-les de l'enseignement secondaire. Leur intérêt scientifique est grand, mais leur vertu éducative est nulle.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de prolonger d'un an la durée de l'enseignement moderne, comme en ont parlé M. Gréard et d'autres déposants?

M. Maldidier. Je n'ai pas d'avis bien arrêté sur ce point.

M. le Président. Vous pensez que le temps actuel est normal?

M. Maldidier. Si les examens de passage

étaient sérieux, ce temps serait bien suffisant, mais ici encore je désire dire un mot. L'examen de passage n'est guère qu'un simulacre, surtout dans l'enseignement moderne. Dans l'enseignement classique, on se dit que, si l'on refuse un élève, il s'en ira dans le moderne, et que la maison gardera son total ; tandis que, si l'enfant est éliminé des cours modernes, il quittera le lycée et ce sera une unité de perdue. Dans ces conditions, et comme on persiste à juger toujours les établissements d'après l'effectif numérique, les proviseurs y regardent à deux fois avant de prononcer une exclusion. « Un tel est notoirement incapable de suivre la classe, disent-ils aux professeurs, mais nous l'y admettrons provisoirement jusqu'en janvier, si vous voulez bien. » Naturellement, une fois qu'il y est, il y reste, et c'est ainsi que les non-valeurs s'accumulent dans nos classes, dont elles alourdissent singulièrement la marche. Si les examens de passage étaient, je le répète, plus sérieux, le chiffre actuel d'années d'études suffirait pour faire de bons bacheliers et des jeunes gens cultivés. Je suis membre du jury pour le baccalauréat moderne ; je vois, comme tel, beaucoup de copies et beaucoup d'élèves. J'ai pu me convaincre que les sujets intelligents tirent un grand profit de l'enseignement qui leur est donné.

M. le Président. Vous avez dû constater qu'à la première épreuve on en élimine beaucoup?

M. Maldidier. C'est de la première épreuve que je parle. On en élimine beaucoup parce que ceux qui ont réussi à se faufiler à travers les mailles trop larges des examens de passage sont arrêtés au baccalauréat ; cela n'a rien d'extraordinaire.

M. le Président. Vous croyez qu'on pourra maintenir assez élevé le niveau du baccalauréat pour empêcher cette intrusion de l'enseignement primaire, qu'on redoute?

M. Maldidier. Ma pratique d'examinateur me permet de répondre affirmativement. Je dois signaler aussi à ce propos une grave erreur de la Commission sénatoriale. Elle n'a, dans son projet, tenu compte ni des réalités ni des possibilités. Le rôle qu'elle veut faire jouer au président de la commission pour l'obtention du certificat d'études dans les lycées et collèges est un rôle impossible. Le président du jury au baccalauréat ne tient de sa fonction aucune influence particulière sur l'issue des épreuves ni, par conséquent, sur leur degré de difficulté. Il proclame les résultats et signe des paperasses, mais, titre à part, c'est un examinateur comme les autres. Quoi qu'on fasse, il conservera ce rôle purement honorifique si le projet de la Commission sénatoriale est adopté. Jamais il ne voudra ni ne pourra contrôler efficacement ses collègues en relevant ou en abaissant les notes qu'ils auraient données, et son droit théorique de *veto* ne constituera qu'une garantie illusoire.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le jury actuel, sauf à y adjoindre des professeurs de l'enseignement secondaire?

M. Maldidier. Oui.

M. le Président. Vous n'y voyez pas d'inconvénient pour l'enseignement moderne?

M. Maldidier. Non.

M. le Président. Le jury fonctionne bien actuellement?

M. Maldidier. Le baccalauréat me paraît remplir très suffisamment les conditions de justice et de justesse requises. Nous tenons grand compte des livrets scolaires. S'il arrive, par hasard, à un mauvais élève d'être reçu, il n'arrive jamais, quoi qu'on en ait dit, à un bon de ne pas l'être. Il n'y a pas d'accidents en ce sens et on pèche plutôt par excès de bienveillance.

M. le Président. Vous avez vu que la Commission sénatoriale propose d'ouvrir les écoles de médecine et de droit aux bacheliers qui auront obtenu la note bien ou très bien.

M. Maldidier. En ce qui me concerne, j'applaudirais à cette proposition, en attendant mieux.

M. le Président. Cela n'aura-t-il pas pour conséquence de faire baisser la valeur réelle de ces deux notes?

M. Maldidier. L'examinateur donne sa note d'examen sans se préoccuper des conséquences qu'elle peut avoir. La note n'a, du reste, aujourd'hui, qu'une importance bien faible. Elle figure simplement dans le certificat qui sert pour rédiger le diplôme.

M. le Président. Mais, si elle devait fermer l'entrée des grandes écoles, vous seriez embarrassé peut-être entre le « bien » et l' « assez bien » ?

M. Maldidier. Le doute bénéficierait au candidat ; c'est la règle.

M. le Président. De sorte qu'on arriverait à être encore plus indulgent?

M. Maldidier. Peut-être, mais ce ne se-

rait qu'une nuance, et le mal ne serait pas grand.

M. Marc Sauzet. Les épreuves du baccalauréat moderne sont aussi sérieuses que celles de l'examen classique ?

M. Maldidier. Oui, mais la moyenne des candidats est plus faible.

M. Marc Sauzet. Mais le niveau des examens paraît sensiblement le même ?

M. Maldidier. Oui.

M. Marc Sauzet. Il y a cependant des établissements qui préparent au baccalauréat moderne et qui sont à peine des établissements secondaires?

M. Maldidier. Pour ceux-là, j'ai fait une petite statistique. Je parle ici encore en toute franchise. J'ai constaté que les élèves qui sortent des lycées se rangent presque tous assez facilement en deux catégories; il y en a de vraiment solides et intelligents, qui ont appris à penser par eux-mêmes, qui ont des idées, du goût, de la lecture; et il y a les cancres, les indécrottables, qui sont d'une nullité absolue. Quant aux élèves qui arrivent des établissements libres, il est bien rare qu'ils s'élèvent au-dessus d'un certain étiage de médiocrité mentale; et il est rare aussi qu'ils tombent au-dessous d'un certain niveau. Ce sont de braves garçons, bien stylés, bien entraînés par une préparation étroite, mais consciencieuse, dont on a beaucoup exercé la mémoire et qui « rendent » un chiffre respectable de bacheliers.

M. le Président. En sorte que tous ces jeunes gens que vous venez de dépeindre d'un mot, auront accès aux facultés de médecine et de droit?

M. Maldidier. Pourquoi pas? Ils ne sont pas plus mauvais après tout que la moyenne des bacheliers de l'enseignement classique. Je vous demande pardon de m'exprimer avec cette franchise un peu brutale.

M. le Président. Pas du tout. Ce que vous dites est très intéressant et vous avez toute liberté pour vous exprimer.

Avez-vous quelque autre point à traiter?

M. Maldidier. Je voudrais dire quelques mots du choix des proviseurs et principaux.

Il me semble d'abord qu'on ne devrait pas nommer ce qu'on appelle des proviseurs ou des principaux « de carrière ».

Tous les proviseurs devraient avoir passé par le professorat, et il serait à désirer que tous les professeurs, à leur tour, eussent été répétiteurs, au moins pendant quelque temps.

Ce serait pour eux à tous égards, une excellente école.

M. le Président. Les fonctions de proviseur ne plaisent pas à tous les professeurs.

M. Maldidier. Raison de plus pour faire un choix très sévère parmi ceux qui les sollicitent, et pour écarter résolument les candidats qui ne réuniraient pas toutes les conditions requises. Ainsi il y a des professeurs, absolument remarquables à d'autres égards, qui, faute de tact ou de fermeté, n'ont jamais su et ne sauront jamais « tenir une classe », des professeurs distingués et « coulés ». Cependant, chose fâcheuse, ce sont parfois ces maîtres sans autorité qu'on va chercher pour leur confier les fonctions si délicates de censeur ou de proviseur. Je me demande comment ils pourraient diriger un établissement et y maintenir la discipline. Il serait, à mon avis, nécessaire d'exiger des proviseurs des garanties très sérieuses à ce point de vue-là. Ensuite les proviseurs devraient être tous des hommes véritablement et notoirement dévoués à leur tâche. Plusieurs d'entre eux manquent d'activité et de zèle, se désintéressent un peu trop de leur établissement et s'abandonnent. Ce sont, en général, des professeurs fatigués qui se reposent dans une retraite anticipée. En de telles mains, les maisons les plus florissantes ne tardent pas à décliner, on le conçoit.

Il serait bon enfin d'attacher un peu moins d'importance aux titres littéraires ou scientifiques et d'en accorder davantage aux qualités pédagogiques qui doivent ici primer tout le reste. A quoi bon les diplômes, lorsqu'il s'agit de façonner des caractères, de diriger des volontés? Peu importe, par exemple, qu'un proviseur soit docteur ès lettres ou docteur ès sciences. L'essentiel, c'est qu'il se soit révélé un *bon maître* dans toute la force du terme, qu'il ait eu prise à la fois sur l'intelligence et sur le cœur de ses élèves et, que, non content de s'en être fait apprécier par la solidité de son enseignement, il s'en soit fait respecter et aimer par ses qualités morales.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Maldidier, de votre intéressante déposition.

Séance du mardi 21 *mars* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. MERCADIER.

M. le Président. Monsieur Mercadier, vous êtes directeur des études à l'École polytechnique?

M. Mercadier. Depuis dix-sept ans.

M. le Président. Nous voudrions savoir d'abord comment le programme d'admission à l'École polytechnique peut avoir un retentissement sur toutes les études scolaires, comme on nous l'a dit. On se plaint que le programme est surchargé, compliqué, et on a exprimé le désir qu'il soit allégé, de concert avec l'Université.

M. Mercadier. Il ne sera pas sans intérêt de voir ce qu'a été ce programme depuis cent ans. C'est en 1799 qu'a été créé le conseil de perfectionnement de l'École. Ce conseil était destiné à servir de trait d'union entre l'École polytechnique et les services publics. L'école devait préparer des élèves pour les services publics et on avait fait entrer dans le conseil des délégués des principaux services, artillerie, génie, artillerie de marine, ponts et chaussées, mines, constructions navales, télégraphes, manufactures de l'État. Ce conseil de perfectionnement, qui subsiste toujours, arrête les programmes de l'école qui comprennent les études dont les écoles d'application ont besoin au début de leurs cours. Une fois ces programmes intérieurs fixés, il s'agit de fixer quel est le minimum de connaissances que doivent posséder les candidats pour suivre avec fruit les cours de l'école, qui sont limités à deux ans, de neuf mois chacun, car il faut compter trois mois de vacances. C'est naturellement le conseil de perfectionnement qui doit arrêter ce minimum de connaissances formant le programme d'admission, après avis du conseil des professeurs, dit conseil d'instruction de l'école.

Les programmes d'admission ainsi établis par le conseil de perfectionnement ont très peu varié dans les cinquante premières années. On trouve très peu de différences entre ceux de 1812 et ceux de 1849. Ils ont seulement un peu augmenté. En 1850, comme vous le savez, les questions d'enseignement arrivèrent à l'état aigu. En même temps qu'on changeait les plans d'études des lycées, on voulut changer aussi le programme général de l'école. Leverrier, membre de l'Université, professeur à la Faculté des sciences et répétiteur à l'École polytechnique, en même temps que député, avait à cette époque une influence énorme. C'était un esprit tyranniqne et autoritaire comme rarement on en a vu. Il s'entendit avec l'Université pour combiner la réforme universitaire avec la réforme de l'École polytechnique. Il bouleversa tout de fond en comble et, aidé par une commission spéciale, fit du programme de l'École polytechnique le programme des cours de mathématiques spéciales des lycées. C'était la première fois que l'Université s'occupait du programme de l'École polytechnique. Ce programme avait été fait par des personnes qui n'avaient pas la compétence nécessaire. Elles l'augmentèrent de moitié, si bien que dès la première année, on s'aperçut qu'il était inapplicable. J'ai été soumis à ce programme en 1856, à mon entrée à l'école et je me souviens bien des colères qu'il avait soulevées. On mit dix ans à le diminuer, d'accord, du reste, avec l'Université, de 1853 à 1863. En 1863, l'évolution était complète : on était revenu au programme de 1849, forcément un peu augmenté, car la physique et la chimie avaient pris un tel développement qu'il fallait bien leur donner une plus grande place. Ce programme est resté le même sauf quelques modifications peu importantes.

M. le Président. Il n'a pas été augmenté, compliqué?

M. Mercadier. Non. Vers 1881, on essaya d'y insérer un programme étendu de physique, mais on s'aperçut vite qu'on avait fait fausse route et l'on revint au programme de physique précédent.

En 1889, en vue de faciliter le travail des

élèves à l'intérieur de l'école, on remplaça quelques questions parasites par quelques notions sur les infiniment petits et sur la mécanique, mais on les a supprimées en 1895. Une autre question donna lieu à controverses : c'est celle de savoir si on maintiendrait ou non l'arithmétique et la géométrie. Par deux fois, on les a supprimées et rétablies.

M. le Président. Ce programme a-t-il été concerté avec l'Université ?

M. Mercadier. Non; mais en 1895, lors du dernier remaniement, le général Billot a cru devoir, sans consulter le conseil de perfectionnement, communiquer le programme à l'Université. Une commission a été nommée qui n'a fait à ce programme aucune objection.

M. le Président. Ce dont on se plaint, c'est que les élèves soient obligés de passer deux ou trois ans à préparer un programme qui ne comporte pas un ensemble de connaissances pratiques. Cette préparation ne contribue pas à l'éducation de ceux qui échouent.

M. Mercadier. Il est évident que ce programme, à ce point de vue, ne vaut pas celui qui avait été établi en 1889.

M. le Président. M. Darboux, je crois, disait même que ce programme ne portait pas sur les parties les plus intéressantes des mathématiques.

M. Mercadier. Je ne sais pas ce qu'il entend par là, il ne m'a jamais parlé de ce défaut. Je me suis entretenu de ce sujet avec des professeurs de mathématiques spéciales. Il ne m'est jamais parvenu aucune critique.

M. le Président. Enfin ce programme a été communiqué à l'Université, pour la première fois après 1850, en 1895.

On a dit que ce programme se compliquait surtout par ce fait qu'on recueillait les questions posées par les examinateurs, ce qui formait un programme parasite.

M. Mercadier. Il est, en effet, déplorable que chaque examinateur soit escorté d'un sténographe, et cela depuis une douzaine d'années. Tous les soirs les questions recueillies plus ou moins mal par le sténographe sont lithographiées par une maison de librairie qui les envoie à tous les lycées et institutions de province.

M. le Président. L'inconvénient ne tient-il pas à ce que les examinateurs ne se renouvellent pas assez souvent?

M. Mercadier. Je ne crois pas. Ils ont naturellement des questions assez variées. Mais je dois dire que ne pouvant pas empêcher le sténographe d'exercer son art pendant les examens, j'ai pris le parti d'établir un roulement entre les examinateurs; il fonctionne depuis l'année dernière et donnera j'espère de bons résultats. Quant aux sténographes, on ne peut les empêcher de suivre des examens qui sont essentiellement publics.

M. le Président. M. Bertrand a beaucoup critiqué la manière dont on passait l'examen. Il a dit qu'autrefois on cherchait surtout à reconnaître quelle était la valeur intellectuelle des candidats, tandis qu'aujourd'hui on donne les notes un peu mécaniquement.

M. Mercadier. M. Bertrand est seul à formuler cette critique. Il oublie qu'en 1848 un examinateur avait 200 ou 300 candidats à examiner au plus, et que maintenant il en a 500 ou 600. Les difficultés sont devenues considérables. Juger dans un espace de temps nécessairement bien limité un candidat sur ce qu'il paraît avoir d'intelligence, c'est bien délicat et bien dangereux; il semble déjà assez difficile de les juger sur leur savoir.

M. le Président. Constatez-vous chez les jeunes gens qui vous arrivent une véritable fatigue, résultat du surmenage?

M. Mercadier. Non. Depuis dix-sept ans, j'ai constaté relativement bien peu de candidats reçus ayant eu des accidents graves ou même mortels, et dus réellement à ce qu'on appelle actuellement le surmenage intellectuel : peut-être une dizaine de cas sur plus de 3,000 élèves. A parler franchement, je crois qu'il n'y a de vraiment surmenés que les élèves qui veulent se surmener. Il y a évidemment une concurrence beaucoup plus grande qu'autrefois, et encore elle tend à diminuer : nous avons eu jusqu'à 1734 candidats; maintenant, il n'y en a plus que 1.000.

M. le Président. A quoi attribuez-vous ce mouvement?

M. Mercadier. D'abord à la suppression des candidats militaires : cela fait 200 candidats de moins. Ensuite un certain nombre de jeunes gens préfèrent l'École centrale, surtout depuis qu'on a accordé aux élèves de cette École l'avantage de faire leur année de service militaire comme officiers, et non plus comme soldats.

M. le Président. Vous n'attribuez pas

cette diminution à la suppression des classes de mathématiques préparatoires et à la diminution du nombre des élèves de mathématiques élémentaires?

M. Mercadier. Je ne suis pas bien au courant à ce sujet, mais cela est possible. Il y a une autre raison grave. Aujourd'hui la majorité des élèves entre dans l'artillerie de terre ou de marine, et le génie, car il n'y a plus que vingt-cinq à trente places civiles. Or s'il n'y a pas de guerre, ils arriveront presque tous au bout de leur carrière au grade de chef de bataillon; la plupart ne dépasseront pas les quatre galons. Franchement, passer par les difficultés de l'École polytechnique pour en arriver là, c'est maigre. Et même pour les services civils, mines, ponts et chausssées, etc. : entrer dans ces services avec l'espérance d'avoir 10.000 francs de traitement à soixante-cinq ans c'est être peu exigeant.

Aussi suis-je surpris qu'il y ait encore tant de candidats.

M. le Président. Que deviennent ceux qui échouent?

M. Mercadier. Une partie va à l'École centrale, une partie à l'école Saint-Cyr, une partie à l'École des hautes études commerciales; quelques-uns entrent dans le commerce et dans l'industrie; d'autres, malheureusement, vont contribuer à encombrer les Facultés; on leur donne des bourses; ils concourent pour la licence, puis pour l'agrégation; cela fait autant de professeurs en perspective et surtout de mécontents. A cela nous ne pouvons rien.

M. le Président. Le baccalauréat lettres-philosophie n'est pas exigé?

M. Mercadier. Nous acceptons le baccalauréat moderne, ou la première partie du classique, ou la seconde partie. Nous donnons quinze points aux candidats munis de cette première partie, trente points pour le baccalauréat lettres-philosophie et rien pour le moderne. Les conseils de l'école ont toujours tendu, jusqu'à présent, à favoriser l'enseignement classique.

M. le Président. Il est nécessaire, croyez-vous, de le protéger par une avance de points? Il ne se défend pas de lui-même?

M. Mercadier. Si, jusqu'à présent. Jusqu'à il y a six ou sept ans, dans les 50 premiers sortants il y avait toujours environ 30 bacheliers ès lettres complets. Maintenant nous avons à compter avec l'enseignement moderne. Je dois dire qu'à notre point de vue il fait des progrès notables. J'ai sous les yeux quelques statistiques que j'ai relevées dans ces trois dernières années. Voici ce que j'en ai tiré.

Nous comptons environ un quart d'élèves sortant de l'enseignement moderne : cette année, 45 sur 201. Chose curieuse, c'est en même temps à peu près la proportion du nombre des élèves sortants des établissements religieux.

M. le Président. Mais les bacheliers modernes ne viennent pas tous de ces établissements religieux?

M. Mercadier. Non, au contraire, il en vient principalement de Chaptal et des lycées de province. Si l'on prend le rang moyen des élèves à l'entrée et à la sortie, on reconnaît qu'ils gagnent des rangs. Mais il ne faut pas remonter plus haut que les trois dernières années : ce n'est guère que depuis deux ans que les bacheliers modernes ont suivi le cycle complet des études. Ils gagnent une vingtaine de rangs, ce qui est beaucoup.

M. le Président. On a dit, au contraire, qu'au début ils savaient beaucoup, se plaçaient bien, puis qu'ensuite ils baissaient, faute de bonnes méthodes de travail.

M. Mercadier. Le fait est brutal : ils gagnent des rangs.

M. le Président. Cela tient-il à ce qu'ils travaillent plus que d'autres, étant d'une origine un peu différente?

M. Mercadier. Peut-être. Mais ils ont plus d'aptitude pour les sciences. Les jeunes gens qui se dirigent vers le baccalauréat moderne sont ceux qui ne se sentent pas autant d'aptitude pour les lettres que pour les sciences.

M. le Président. Les trente points ne pèsent plus sur eux pendant les études; par conséquent, ils peuvent gagner du terrain.

M. Mercadier. Naturellement. Mais ils sont plus faibles au point de vue des lettres, si j'en juge, à mon point de vue, par l'appréciation de leur aptitude à faire la composition littéraire d'admission. Mais cette partie est également en progrès. Ils sont supérieurs aux anciens bacheliers ès sciences, mais inférieurs aux bacheliers ès lettres. Je puis, du reste, donner les proportions. La moyenne des compositions françaises des bacheliers ès let-

tres complets est de 14; la moyenne des bacheliers première partie est de 13; la moyenne des bacheliers modernes est de 12, et la moyenne des anciens bacheliers ès sciences de 11.

M. le Président. En somme, vous constatez des progrès parmi les bacheliers modernes?

M. Mercadier. Oui. Ils restent encore inférieurs au point de vue des lettres, mais ils gagnent des rangs au point de vue des sciences dont l'influence est considérable à l'École.

J'ai fait aussi des comparaisons entre les élèves provenant de l'enseignement libre et ceux provenant de l'enseignement de l'État. Les premiers perdent des rangs.

M. le Président. Ils se ressentent de leur préparation à l'École?

M. Mercadier. Oui : ils ont été « chauffés ».

Maintenant il y a une distinction à faire entre l'établissement de la rue des Postes et Stanislas. Les élèves venant de Stanislas sont supérieurs à mon avis, parce que leurs professeurs viennent de l'Université. Mais, pour l'ensemble, ils perdent des rangs, cinq ou six sur les élèves purement universitaires.

M. le Président. Ces constatations sont intéressantes pour la Commission. Voyez-vous des élèves de l'enseignement moderne se mettre aux tout à fait premiers rangs?

M. Mercadier. Il commence à y en avoir : cette année, j'en compte deux dont un est allé aux ponts et chaussées.

M. le Président. Dans quelle proportion l'enseignement libre contribue-t-il au recrutement de l'École?

M. Mercadier. Cette proportion a beaucoup varié. Jusque vers 1860 l'enseignement libre était laïque : c'étaient les pensions Favart, Massin et autres qui le donnaient, surtout Sainte-Barbe alors dans sa splendeur. Il n'y avait pas d'établissements religieux. Les établissements libres fournissaient un tiers de l'effectif de l'École, Sainte-Barbe un tiers et l'Université l'autre tiers. Seuls préparaient efficacement à l'École quelques lycées de Paris, comme Charlemagne, Saint-Louis, Louis-le-Grand et quelques lycées de province, Strasbourg, Lyon, Toulouse...

A partir de 1863, précisément lorsque le système de la bifurcation disparut, les maisons religieuses se sont fondées, ont préparé à l'École polytechnique et la proportion afférente à l'Université a diminué. En même temps, la concurrence active de l'Université fit disparaître l'enseignement libre laïque : il ne resta plus que Stanislas, l'École des Jésuites et deux établissements religieux de province, Saint-Sigisbert à Nancy, et un autre à Toulouse. Ces deux derniers même ne préparent plus à l'École depuis trois ou quatre ans et il ne reste plus que les deux autres : Stanislas et l'École de la rue des Postes, auxquelles il faut ajouter maintenant l'École Lacordaire, dirigée par le père Didon.

M. le Président. Mais dont les élèves suivent les cours de Janson-de-Sailly.

M. Mercadier. Oui. La progression de ces élèves a été en augmentant, pour Stanislas, d'une manière continue; pour l'École de la rue des Postes, jusqu'en 1881. A cette époque, celle-ci fournissait environ 13 0/0 des candidats. Ensuite, ont paru les décrets : la proportion a baissé jusqu'à 9 0/0; puis, peu à peu, elle a remonté pour atteindre le niveau de 1880, 12 à 14 0/0. Stanislas fournit 9 0/0. C'est donc 24 0/0 des élèves qui proviennent de ces deux établissements. Tout le reste provient de l'Université.

M. le Président. Est-ce que ces éléments se fondent à l'école?

M. Mercadier. Assez bien. Nous ne voyons pas d'animosités soulevées. Il y en a eu pendant quelque temps, à l'époque des décrets, précisément; les difficultés ont aujourd'hui disparu.

M. le Président. Si ces jeunes gens étaient obligés de faire un stage commun dans une école préparatoire, ne croyez-vous pas que la fusion serait plus complète?

M. Mercadier. Je le crois; mais je ne sais pas ce qui se passe dans l'armée. Je sais seulement qu'il y a 800 anciens élèves des établissements libres parmi les officiers d'artillerie ou du génie, sur 5.000. C'est toujours la même proportion de 1/5. Mais je ne sais pas ce qui arrive pour les grades élevés.

Quant à la proportion, elle est la même qu'à l'école.

M. le Président. Naturellement.

M. Mercadier. Cependant, les élèves venant des établissements religieux perdent quelques rangs dans l'école. Il semble que leur préparation est un peu artificielle : ils sont, en

tout cas, plus soignés individuellement, plus surveillés.

M. le Président. Les élèves sont-ils reçus en plus ou moins grand nombre que dans l'Université?

M. Mercadier. J'ai recherché les résultats des cinq dernières années. En 1894, 16 0/0 de leurs élèves *présentés* étaient admis; en 1895, 20 0/0; en 1896, 28 0/0; en 1897, 29 0/0, et en 1898, 23 0/0 seulement.

La même progression se retrouve à Paris, dans les établissements laïques : 15, 16, 18, 24, 25 0/0. Si on envisage l'ensemble de Paris et de la province, on voit que les établissements religieux ont l'avantage. La proportion est de 12, 13, 15, 20 et 21 0/0, au lieu de 23.

M. le Président. Il y a eu une progression très marquée qui a ensuite fléchi ?

M. Mercadier. Oui, je crois que l'enseignement universitaire s'est amélioré dans ces dernières années.

M. le Président. Vous croyez donc qu'il y avait eu baisse de l'enseignement universitaire dans les années précédentes?

M. Mercadier. Oui.

M. le Président. Cela coïncide sans doute avec la crise des classes de mathématiques élémentaires, le programme ancien de la bifurcation ne préparant pas suffisamment les élèves?

M. Mercadier. C'est probable. Il me semble, je le répète, qu'il y a maintenant amélioration.

M. Marc Sauzet. A quoi tient l'abaissement des dernières années?

M. Mercadier. Je n'y vois pas de raison bien nette. Ce sont les mêmes examinateurs, les mêmes épreuves, les mêmes compositions, le même genre de difficultés. Nous n'avons rien changé.

M. le Président. Est-ce que les résultats que vous nous avez donnés sur l'enseignement moderne seraient de nature à modifier les idées du conseil de perfectionnement? Maintiendra-t-il ces 30 points d'avance? En d'autres termes, y a-t-il une grande utilité à préférer la culture classique à la culture moderne?

M. Mercadier. Je crois que la tendance d'autrefois à favoriser l'enseignement classique diminue dans l'esprit des nouveaux membres du conseil.

M. le Président. Est-ce que les élèves qui viennent de l'enseignement moderne savent vraiment les langues étrangères? Le constate-t-on?

M. Mercadier. Je constate qu'il y a progrès, mais à l'heure actuelle les modernes savent moins bien l'allemand que les classiques. Il est juste de dire que cet enseignement n'a pas encore assez duré pour qu'on puisse encore bien dire ce qu'il en sera. Mais pour moi, qui suis sans parti pris, je crois que l'enseignement moderne progresse. D'un autre côté, je reconnais que nous avons d'excellents élèves dans l'enseignement classique. La culture classique ne nuit pas à l'enseignement scientifique. Je crois que les pères de famille qui veulent faire faire des études complètes à leurs fils ont raison. Ceux qui sont doués moyennement pour les sciences les apprennent rapidement lorsqu'ils ont pris leur culture classique. Mais c'est une opinion personnelle. Si j'avais un fils, je lui ferais faire des études complètes classiques.

Mais je reviens aux programmes et à l'influence qu'ils peuvent avoir sur les études secondaires. Vraiment, je ne crois pas à leur efficacité. Et M. Buquet qui m'entend est probablement de mon avis. Le programme n'est qu'une chose secondaire qui ne vaut que par celui qui l'applique et le développe. On peut le faire varier un peu : cela n'a pas d'importance. J'ai vu beaucoup de programmes depuis quinze ans, au conseil supérieur de l'instruction publique; il m'a toujours semblé qu'on attachait trop d'importance à la lettre de ces programmes.

M. le Président. Il y a cependant un peu de surcharge, de dispersion de l'enfant à travers des études différentes.

M. Mercadier. C'est-à-dire qu'il y a une concurrence beaucoup plus aiguë qu'autrefois; tout le monde veut éviter les trois ans de service militaire. Beaucoup veulent que leurs enfants soient bacheliers, d'abord pour avoir un sursis, ensuite pour arriver à la licence ou à quelque autre droit à la dispense. Et naturellement les parents excitent leurs enfants à travailler beaucoup.

M. le Président. Nous ne pouvons pas tout changer.

M. Mercadier. Évidemment.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?...

Nous vous sommes reconnaissants, monsieur Mercadier, de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BUQUET.

M. le Président. Monsieur Buquet, vous êtes directeur de l'École centrale?

M. Buquet. Depuis quatre ans. Avant je ne m'occupais pas d'enseignement.

M. le Président. Par qui sont dressés les programmes d'admission à l'École centrale?

M. Buquet. Par le conseil de perfectionnement avec avis des professeurs parmi lesquels un certain nombre de membres de l'Université, membres de l'Institut.

M. Mercadier. C'est le même système que pour l'École polytechnique : notre conseil de perfectionnement comprend des professeurs de la Sorbonne.

M. Buquet. Nous avons des professeurs et des répétiteurs communs à l'École polytechnique. Les deux écoles ont certains points de ressemblance et ce qu'a dit M. Mercadier s'applique en partie à notre École. Nos programmes sont moins difficiles, mais contrairement à ce qui s'est passé pour l'École polytechnique, ils ont été complètement remaniés depuis vingt ans. L'École avait été créée dans des idées différentes de celles qu'on a aujourd'hui; on voulait répondre à des besoins différents aussi et les examens d'entrée avaient été réduits à leur plus simple expression. Mais il fallait travailler énormément pour rester à l'École. Dans les anciennes promotions, 35 0/0 des admis ne pouvaient suivre et restaient en route, Depuis, les programmes ont été augmentés, d'abord à cause des nécessités nouvelles, ensuite parce que l'École s'est trouvée se recruter parmi de nombreux candidats ayant échoué à l'École polytechnique et arrivant à la limite d'âge de vingt ans. Il a donc fallu mettre les programmes en rapport avec ceux de l'École polytechnique, en même temps que les besoins industriels nouveaux et les progrès de la science nous obligeaient à les compléter. Mais nous avons toujours insisté sur l'étude des mathématiques élémentaires un peu trop négligées. Nous avons toujours contraint nos examinateurs d'admission à poser un certain nombre de questions reposant sur ces mathématiques élémentaires. Dans notre opinion, et je crois que M. Mercadier la partage dans une certaine mesure, ce sont les mathématiques élémentaires qui forment le mieux le jugement des jeunes gens. C'est par les mathématiques élémentaires, par la géométrie que les élèves se rendent compte des choses, raisonnent. Quand on s'enfonce plus avant dans les mathématiques spéciales, on arrive à une certaine gymnastique de chiffres, de lettres et de formules qui ne forment pas beaucoup l'intelligence, et pas du tout le jugement quand ils ne sont pas suivis d'explications qu'on devrait donner et qu'à mon avis on ne donne pas assez, ou précédés d'études approfondies.

Si vous me permettez d'entrer dans ces questions, je dirai que les programmes, pour nous comme pour M. Mercadier je crois sont peu de chose. Le programme, en lui-même n'est qu'une indication générale de ce que le professeur doit traiter. Mais c'est la méthode d'enseigner le programme qui en fait la plus grande ou la moindre qualité. Nous sommes très préoccupés de constater parmi les jeunes gens qui nous arrivent de très bons sujets présentés par les professeurs de lycées comme étant des premiers de leur classe ayant obtenu des accessits de concours général, sachant admirablement l'analyse, qui couvrent un tableau de formules sans s'arrêter, mais ne sachant absolument pas, quand ils arrivent à la fin, ce qu'ils ont voulu faire et trouver. Ils ne comprennent rien sinon qu'ils ont résolu une équation. C'est bien, mais enfin ce n'est pas autre chose que de la gymnastique. Si on leur dit : que cherchez-vous, qu'avez-vous voulu trouver, ils restent cois. Cela tient à ce que dans les lycées on se préoccupe beaucoup trop de charger la mémoire d'une foule de questions qu'on peut poser aux examens; mais on ne s'arrête jamais à dire pourquoi on enseigne telle et telle chose et à quoi elle sert; surtout, on ne fait que trop rarement d'applications. Si à des jeunes gens très forts qui emploient très bien les formules et l'analyse au tableau on propose de mettre à la place de

A des kilos et à la place de B des kilomètres, ils se dérobent : on ne trouve plus personne : ils ne comprennent plus.

De là cette opinion parmi eux : c'est que le professeur dont on ne comprend pas bien le cours est un grand homme ; on est dans ces idées-là. (*Sourires.*) Moins on comprend ce qu'il indique, plus on croit qu'il est supérieur aux autres.

Voilà dans quelles dispositions d'esprit nous arrivent les jeunes gens. Je suis certain que M. Mercadier dira qu'il en est de même à l'École polytechnique.

M. Mercadier. Depuis quelques années, je suis obligé de faire entrer dans les compositions des exercices élémentaires pour obliger les élèves à faire du calcul.

M. Buquet. Et sur 10 élèves, 8 ne réussissent pas à faire ce qu'on leur demande.

M. le Président. Est-ce la faute des professeurs, ou la faute des programmes d'admission ?

M. Buquet. La faute en est à l'esprit dans lequel on applique les programmes. Les professeurs font peu ou pas d'applications pratiques, de compositions écrites. S'ils en font, on les encourage peu ou pas. C'est un fait acquis, je regrette de le dire. Cela paraît constituer une critique de l'Université ; mais enfin c'est un fait. Tant qu'on reste dans des questions d'examen oral, les jeunes gens répondent bien. si nous leur donnons une composition écrite, un problème comportant une application des sujets de cours, 75 0/0 ne comprennent pas ce problème. Les professeurs disent à cela : ce que vous demandez n'est pas dans le cours. Pardon ! ce sont des applications du cours.

Maintenant les professeurs de l'Université ont-ils le temps de faire ce qui serait désirable pour remédier à cette mauvaise orientation ? Je l'ignore. Je crois qu'il faudrait établir que quand un professeur a fait un certain nombre de leçons il doit, pendant un nombre d'heures déterminé, chaque semaine ou chaque quinzaine, s'adjoindre au répétiteur et jouer le rôle de répétiteur de son cours le jour où les élèves l'étudient. Autrement, il n'y aura pas de sanction. Je vous affirme qu'il est vraiment déplorable de voir des jeunes gens de vingt ans arriver à l'école après avoir beaucoup travaillé et être incapables de comprendre ce qu'ils ont cherché et voulu après plusieurs lignes de formules. Nous avons toutes les peines du monde à leur faire comprendre que les cours pratiques que nous leur faisons suivre sont d'une utilité quelconque. Le cours d'analyse supérieure, le cours de mécanique, ils les suivent avec entrain : ils sont entraînés par les mathématiques spéciales. Mais faites un cours de ponts et chaussées, de chemins de fer, d'architecture, ils disent : cela, c'est bon pour les maçons, les ouvriers. Alors il faut pendant des mois faire campagne pour leur faire comprendre qu'on ne vit pas d'algèbre.

M. le Président. La faute n'en est pas aux programmes ?

M. Buquet. Je ne crois pas.

M. le Président. Ce n'est pas dans le cours de mathématiques spéciales qu'on les encombre de curiosités mathématiques, plutôt que de questions élémentaires ?

M. Buquet. Les professeurs de mathématiques spéciales ont tendance à rejeter les solutions un peu terre à terre, à trouver des solutions élégantes, comme ils disent ; et leurs élèves les estiment des savants de premier ordre. Moi, j'ajouterai que, comme professeurs, cela laisse alors un peu à désirer, car le professeur doit insister sur ce fait que les travaux exigés des élèves ont un but pratique et utile et ne sont pas de simples jeux d'esprit.

M. Mercadier. Depuis quelque temps, il y a tendance dans l'Université à mettre les hommes de talent supérieur à Paris. Beaucoup sont docteurs ès sciences ; plusieurs sont maîtres de conférences à la Sorbonne. Ils préfèrent rester à Paris et cela se comprend : ils gagnent 10.000 fr. et plus. Mais ces hommes supérieurs s'exercent un peu sur les élèves. (*Sourires.*) Je pourrais citer des professeurs qui font leur cours comme ils le feraient dans une faculté.

M. Buquet. C'est absolument juste ; il y a des professeurs, gens très distingués, devant la science desquels on s'incline profondément, mais qui répondent, quand on traite avec eux ces questions : qu'ils ne voudraient pas être ramenés au rôle d'instituteur. A quoi il faut répliquer : Oui ! Le professeur est instituteur ; il doit instruire.

M. le Président. Parlez-vous de professeurs de lycées ou de professeurs de l'École centrale ?

M. Buquet. Permettez-moi de ne pas insister.

Je voulais simplement constater des faits et m'élever contre de déplorables principes.

Il y a dans le questionnaire de la Commission une question sur laquelle je pourrais dire quelques mots: c'est celle de l'agrégation. Et je dirai : Il y à énormément de professeurs qui ne savent plus professer. Ils savent tout sauf leur métier, la partie pratique de leur métier. Ce n'est pas tout que de gaver les jeunes gens d'un stock de questions sans leur faire comprendre le pourquoi des choses. Il faut les faire raisonner. Ce n'est pas la mémoire seulement qu'il faut exercer, mais le jugement. Aujourd'hui, c'est par le jugement que les élèves pèchent ; ils ne voient pas où ils vont, pourquoi ils travaillent. Dans nos écoles, pendant les trois ou quatre premiers mois, ils sont incapables de suivre correctement un cours pratique. Il faut complètement changer leur tournure d'esprit. Ils arrivent dans l'école avec un esprit spéculatif, croyant que les mathématiques se résument en des formules ne servant à rien, mais élégantes.

Pour l'examen d'admission, nous pratiquons depuis longtemps à l'École centrale le roulement dont M. Mercadier vous parlait, au moins en ce qui concerne les mathématiques. Nous avons craint que, le même professeur interrogeant sur le même cours, il n'en arrivât à poser toujours les mêmes questions.

M. le Président. Vous admettez les élèves de l'enseignement moderne ?

M. Buquet. Nous donnons quinze points pour tout baccalauréat, sans distinction. Nous avons un certain nombre de bacheliers classiques. Ils sont peut-être supérieurs à leurs camarades au point de vue littéraire, rédaction de mémoires, rapports, etc. Au point de vue des mathématiques, c'est à peu près la même chose.

Nous avons en moyenne 12 0/0 d'élèves venant d'écoles congréganistes.

M. le Président. Quel est le pourcentage de l'enseignement moderne ?

M. Buquet. Environ 20 à 25 0/0. D'accord avec M. Mercadier en cela, j'estime qu'ils gagnent beaucoup depuis quelques années. Ils sont beaucoup plus instruits qu'ils ne l'étaient. Depuis deux ans, j'ai constaté des progrès notables. La moyenne de la cote des élèves est supérieure d'environ vingt-cinq points à la moyenne des dix années précédentes. Ce sont cependant les mêmes examinateurs, posant des questions de même difficulté.

M. le Président. En somme, monsieur Buquet, vous constatez une tendance de ceux qui viennent de l'enseignement moderne à dépasser les autres.

M. Buquet. Oui.

M. le Président. Cela tient peut-être à l'arrivée d'élèves laborieux, sortant de couches nouvelles ?

M. Buquet. Je le crois : ils travaillent avec plus de méthode et de régularité. Beaucoup d'élèves de lycées, classiques ou modernes, travaillent d'une façon régulière, par habitude. Chez nous, les conditions sont plus agréables : les jeunes gens jouissent d'une plus grande liberté. Mais spécialement ceux qui sortent de l'enseignement moderne sont généralement plus réguliers et gagnent des rangs. Cela tient-il à la condition des familles ? Il y a là des détails dans lesquels je ne peux entrer ici. Les élèves sortant des écoles congréganistes se maintiennent, en général, dans des conditions égales à ceux d'autres origines, ni meilleurs, ni moins bons.

M. le Président. Avez-vous constaté dans ces dernières années un fléchissement des candidats de l'Université, par rapport aux autres?

M. Buquet. Non, la proportion reste la même. Les congréganistes présentent environ quatre-vingts élèves par an, sur lesquels vingt-cinq ou vingt-six sont reçus.

M. Henri Blanc. Est-ce que les élèves de l'enseignement moderne suivent plus volontiers les cours pratiques que les classiques ?

M. Buquet. Oui, ils ont dès le début l'esprit plus ouvert de ce côté. Cela tient surtout, je crois, à la façon dont ils ont été dirigés et à leur situation sociale, l'enseignement moderne ayant été jusqu'ici considéré, dans certains milieux, comme de second ordre.

Le mot est peut-être un peu fort ; mais enfin nous avons à l'École, venant de l'enseignement moderne, nombre de fils d'ouvriers, d'employés de chemins de fer, de contremaîtres, de fils d'industriels venant dans un but parfaitement arrêté et défini.

M. le Président. Ils sentent le besoin de se faire une carrière.

M. Buquet. Ils sont plus sérieux que les autres. Leur supériorité doit venir de là.

M. Marc Sauzet. Les uns et les autres ont passé par les mathématiques spéciales ?

M. Buquet. Bien entendu. Il faut faire deux ans d'élémentaires et un an de spéciales au moins. Autrefois, il suffisait de faire un an de chaque classe ; mais nous avons insisté sur les mathématiques élémentaires. C'était navrant de voir des jeunes gens arriver se livrant à des acrobaties mathématiques et incapables de donner la théorie de la division. Ce n'est plus permis. Les élèves font une ou deux années de mathématiques élémentaires et une de spéciales au minimum.

Quand nous avons augmenté le coefficient pour ces deux sciences, physique et chimie, nous n'avons entendu de protestations que du côté des écoles congréganistes, prétendant que nous voulions diminuer l'importance des mathématiques. Ce n'est pas vrai ; nous avons voulu seulement donner un peu plus d'importance à ces deux sciences, auxquelles on ne paraissait pas, là et ailleurs, attacher toute celle qu'elles doivent avoir.

M. Mercadier Et nous de même.

M. le Président. Ces questions ne peuvent pas s'enseigner par des procédés mnémotechniques.

M. Buquet. C'est plus difficile. Il faut être plus spécialiste pour être bon professeur de physique ou de chimie, il faut avoir à sa disposition un matériel que l'étude des mathématiques n'exige pas. Un homme intelligent peut professer les mathématiques quand il les a travaillées un certain nombre d'années. La physique et la chimie, c'est une question de dispositions naturelles et surtout une question de laboratoires, d'expériences continuelles et, par conséquent, de dépenses que partout on n'est pas à même de faire. On ne se fait pas chimiste ou physicien comme on peut se faire mathématicien. J'entends professeur, naturellement.

M. Marc Sauzet. Les établissements religieux qui préparent à l'École centrale sont-ils les mêmes que ceux qui préparent à l'École polytechnique ?

M. Buquet. Oui : Saint-Sigisbert à Nancy, Stanislas, l'école de la rue des Postes, mais celle-ci prépare très peu pour nous. Il y a aussi l'école Lacordaire et l'école des Maristes.

M. Marc Sauzet. Et les frères de Passy.

M. Buquet. Oui. Cet établissement donne d'assez bons élèves en mathématiques, mais plus faibles pour le reste, notamment pour les sciences naturelles.

M. Ferdinand Bougère. Pourquoi avez-vous augmenté les coefficients de physique et de chimie ?

M. Buquet. Ils étaient de trois pour ces sciences et de cinq pour les mathématiques. Il arrivait que les jeunes gens avaient de très bonnes notes en mathématiques et étaient presque nuls en physique et en chimie. Dans beaucoup d'écoles, dans les lycées même, on n'a pas toujours les ressources nécessaires pour bien faire ces cours : il faut des appareils, de quoi faire les manipulations. On avait peu à peu abandonné presque complètement cette préparation. Nous avons augmenté le coefficient de l'examen oral, de façon à faire comprendre aux candidats et aux préparateurs que la physique et la chimie ont aussi leur importance. Cette mesure n'a pas d'autre objet. Nous avons aussi augmenté le coefficient du dessin.

M. le Président. Constatez-vous des progrès en dessin ?

M. Buquet. Très faibles. Dans les lycées, le dessin graphique est considéré à l'égal de la danse. C'est un peu une affaire de luxe. On ne considère pas le professeur de dessin ; on ne fait rien pour lui. Nous voyons des jeunes gens se présenter à notre École en octobre parce qu'ils ont échoué à l'École polytechnique en juillet et qu'ils ont atteint la limite d'âge. Eh bien, ils nous avouent qu'ils dessinent depuis trois mois.

M. Mercadier. Chose singulière, nous constatons une amélioration dans le dessin d'imitation. M. Guillaume a, vous le savez, opéré une révolution dans les méthodes d'enseignement en apprenant à dessiner d'après le relief et la nature. Mais le dessin graphique est resté mauvais et sacrifié.

M. Buquet. Dans l'Université, le dessin graphique n'est qu'un labeur d'ouvrier. C'est du travail qu'on fera faire par ses sous-ordres !

M. Mercadier. Autrefois, les candidats dessinaient bien les épures ; c'est depuis dix ans que cela a changé.

M. Buquet. On a suivi le courant. Maintenant on trouve un professeur auquel on donne un traitement dérisoire et on obtient ainsi une économie.

Pour en revenir à l'École centrale, nous avons, disais-je, augmenté le coefficient du dessin.

En ce qui concerne l'admission, nous n'avons pas, jusqu'à présent, jugé nécessaire de faire passer un examen éliminatoire. Nous serons peut-être forcés d'y venir : cinq examinateurs pour huit cents candidats, c'est beaucoup.

M. le Président. Constatez-vous chez eux une curiosité émoussée, comme l'a dit M. Brouardel ? Il estime que les études telles qu'elles sont faites dans les lycées, c'est-à-dire un peu superficielles, diminuent pour la suite la faculté d'application aux sciences.

M. Buquet. Il y a un peu de cela. Mais ce que l'on constate, si l'on compare la jeunesse française à une certaine jeunesse voisine, c'est une trop grande hâte de faire quelque chose, d'avoir une position. C'est une grave question. Nos jeunes gens, au sortir de nos écoles, sont bien préparés, savent beaucoup, mais ne savent pas encore, évidemment, appliquer leurs connaissances. Ils ont tout ce qu'il faut pour devenir un bon ingénieur, mais ne le sont pas dès la sortie de l'école.

Eh bien, au sortir de notre école et des autres, un jeune homme de vingt-trois ans veut avoir une situation. Il travaille en vue de cette idée, sans approfondir les choses. Au contraire, dans d'autres pays que j'ai été appelé à habiter pendant pas mal de temps, il est très fréquent de voir des jeunes gens de vingt-cinq et vingt-six ans recevoir dans l'industrie des traitements de début de 1.200 fr. Cependant tous sont instruits, beaucoup sont docteurs ou licenciés. Quand ils sortent d'une école — est-ce dans les mœurs ou dans le caractère du pays qu'il faut en chercher la raison ? — quand ils ont obtenu le diplôme désiré, ils se mettent encore à travailler pendant un ou deux ans telle ou telle question qui les intéresse, pour laquelle ils se sentent des aptitudes spéciales. A l'heure où ces jeunes gens débutent, les nôtres ont la prétention d'avoir une situation faite. Naturellement, il y a là, au détriment de nos jeunes gens, un coefficient de faiblesse. J'ai eu en Allemagne, sous mes ordres, des jeunes gens très instruits ayant vingt-cinq, vingt-six ans, et très satisfaits de 1.500 francs par an, au début. Chez nous, à cet âge, il faut que le jeune homme ait sa situation faite. Il y a, par suite, peut-être un peu d'à-peu près, pas assez de profondeur dans leurs connaissances.

M. Ferdinand Bougère. Je reviens sur votre observation de tout à l'heure. Y a-t-il trop de candidats eu égard au nombre des examinateurs, ou bien l'école formerait-elle trop d'ingénieurs, malgré les besoins de notre état industriel ?

M. Buquet. J'ai voulu dire qu'il y avait trop de candidats eu égard au nombre d'examinateurs. Mais nous ne faisons pas trop d'ingénieurs : au contraire, depuis trois ans nous manquons de sujets. A tout moment, des industriels, en France et à l'étranger, demandent de jeunes ingénieurs. Nous n'avons personne à leur envoyer : tout le monde est casé.

M. Ferdinand Bougère. Les candidats que vous rejetez sont notoirement au-dessous de leur tâche et vous ne pouvez pas y recourir pour répondre à ces demandes ?

M. Buquet. Non ; à l'admission nous sommes limités par le nombre des places dont nous pouvons disposer à l'École (230 à 240 par an) et parmi les candidats, qui n'arrivent pas, il en est un certain nombre qui seraient capables de suivre nos cours. A la sortie, la limite inférieure de points, que nous avons fixée, est aussi basse que possible ; aller plus loin serait une faute, cela serait compromettre la valeur du diplôme.

M. le Président. Avez-vous d'autres points à traiter, monsieur Buquet ?

M. Buquet. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Personne n'a de question à poser ?... Nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Dépositions de MM. BOUQUET, *Directeur du Personnel et de l'Enseignement technique au Ministère du Commerce et* **Paul JACQUEMART**, *Inspecteur général de l'Enseignement technique.*

M. le Président. Monsieur Bouquet, vous êtes directeur du personnel et de l'enseignement technique au Ministère du Commerce. Nous voudrions savoir quelles sont les écoles qui sont sous votre direction et quelles sont leurs relations avec l'enseignement secondaire.

M. Bouquet. Nous avons plusieurs catégories d'écoles; certaines d'entre elles reçoivent des élèves sortant de l'enseignement secondaire, mais nous n'avons pas d'écoles qui conduisent à l'enseignement secondaire.

M. le Président. Non, mais vous avez des écoles qui peuvent faire concurrence, dans une certaine mesure, à nos collèges. Parmi les causes de diminution de la population des collèges, on indique le développement de l'enseignement professionnel.

D'abord, d'une façon générale, quelles sont les écoles placées sous la direction du Ministère du commerce?

M. Bouquet. Au sommet, il y a l'École centrale, puis les Écoles supérieures de commerce, actuellement au nombre de onze.

M. le Président. Ce nombre est-il suffisant?

M. Bouquet. Je ne crois pas qu'il faille augmenter beaucoup le nombre des écoles de commerce ayant un programme aussi élevé que celui de nos Écoles supérieures. Comme les diplômes délivrés à la sortie de ces écoles procurent la dispense de deux ans de service militaire, ce qui les assimile aux diplômes de licencié ès lettres ou ès sciences, de docteur en droit, de docteur en médecine, etc., les programmes comprennent un ensemble de matières qui constitue un enseignement supérieur. Cet enseignement ne s'adresse qu'à une clientèle assez restreinte, car il contient des parties dont la connaissance n'est pas indispensable pour devenir un bon employé de commerce.

Au lieu d'augmenter le nombre des écoles supérieures, il vaudrait mieux, à mon avis, développer l'enseignement commercial, que j'appellerai secondaire et qui comprendrait surtout l'étude des langues étrangères, de l'arithmétique commerciale, de la comptabilité, de la géographie économique, de la sténographie, etc.

M. le Président. Au-dessous de ces onze Écoles supérieures de commerce, il y a des Écoles pratiques de commerce?

M. Bouquet. L'enseignement de celles-ci est beaucoup moins élevé; elles prennent les enfants à la sortie de l'école primaire.

M. le Président. Pas même dans l'enseignement primaire supérieur?

M. Bouquet. Non. On peut les placer au même niveau que les écoles primaires supérieures, mais avec des programmes différents.

M. le Président. C'est une variété d'école primaire supérieure, mais franchement professionnelle?

M. Bouquet. Oui, les parties de l'enseignement général sont écourtées et les parties professionnelles plus développées. Nous avons 26 écoles de ce genre. Mais toutes ne sont pas des Écoles de commerce exclusivement; la plupart sont des Écoles de commerce et d'industrie, avec deux sections; d'autres sont soit seulement industrielles, soit seulement commerciales.

M. le Président. Le nombre des élèves va croissant, car je vois qu'il était de 1.737 en 1893 et de 3.900 en 1898.

M. Bouquet. Il augmente chaque année. La création des Écoles pratiques est, du reste, assez récente. Les premières ont été ouvertes en 1893, en vertu d'un article de la loi de finances de 1892 stipulant qu'à partir du 1er janvier de l'année suivante les écoles dont l'enseignement est surtout professionnel prendraient le titre d'écoles pratiques de commerce ou d'industrie et relèveraient à l'avenir du Ministère du Commerce. Depuis lors, un certain nombre d'écoles primaires dites professionnelles, vivant sous le régime de la loi de 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage, ont été transformées en écoles pratiques, sur la demande des municipalités.

Le nombre des écoles pratiques est de 26;

il augmentera probablement dans l'avenir, car la nécessité de donner à l'enseignement une direction nettement professionnelle se fait sentir partout.

M. le Président. Toutes ces écoles sont gratuites?

M. Bouquet. Oui, et c'est une des raisons pour lesquelles elles ne font pas sérieusement concurrence aux lycées et aux collèges d'instruction secondaire. Le petit bourgeois, même peu fortuné, préfère pour son fils le collège, où la pension n'est pas élevée, à l'école purement gratuite. Nos inspecteurs nous ont signalé que dans diverses villes toute une clientèle échappe à ces écoles uniquement parce qu'elles sont gratuites.

M. le Président. Les collèges se plaignent pourtant de la concurrence des écoles primaires supérieures.

M. Bouquet. Il est possible que les écoles primaires supérieures fassent concurrence aux établissements d'enseignement secondaire, parce qu'elles distribuent surtout de l'enseignement général. Nos écoles pratiques, au contraire, font surtout de l'enseignement professionnel. Elles prennent l'enfant à sa sortie de l'enseignement primaire et le dirigent vers une profession déterminée. Les écoles pratiques n'ont pas, en effet, pour but de donner des connaissances professionnelles générales. Elles forment des jeunes gens aptes à rendre immédiatement des services dans le commerce ou dans l'industrie.

M. le Président. Vous considérez que le nombre de ces écoles devra s'accroître?

M. Bouquet. Je le pense; mais surtout dans les régions où le commerce et l'industrie tiennent une place importante. Ces écoles, bien qu'ayant un programme type, ne sont pas toutes organisées sur le même modèle. Les municipalités savent que ce programme est établi à titre d'indication, et que le conseil de perfectionnement de l'école peut le modifier, s'il le juge utile. C'est ainsi qu'on crée, dans les écoles pratiques, des sections spéciales pour les industries locales; par exemple, on a organisé à Reims une section de filature et de tissage, à Saint-Étienne une section d'armurerie et une autre pour le tissage du ruban. A Moret il y a des sections de sculpture sur bois et d'horlogerie.

Comme vous le voyez, nous faisons notre possible pour répondre aux besoins des diverses régions; notre enseignement n'est donc pas nécessairement le même dans toutes les écoles: il doit avoir assez de souplesse pour s'adapter aux industries les plus diverses.

M. le Président. Toutes ces écoles sont uniquement sous la direction du Ministère du Commerce?

M. Bouquet. Oui, comme direction centrale; mais les autorités locales sont en majorité dans le conseil de perfectionnement de chaque école.

M. le Président. Quelques écoles sont sous la direction des deux Ministères?

M. Bouquet. Ce sont celles qui ont été placées sous le régime de la loi du 11 décembre 1880, loi qui leur avait donné le caractère d'écoles publiques.

Les écoles nationales de Voiron, de Vierzon et d'Armentières ont été créées pour servir de modèle aux communes qui voudraient fonder des écoles de même nature. A ces trois écoles est venue s'ajouter récemment une quatrième, celle de Nantes.

M. le Président. Vous ne m'avez pas communiqué la statistique relative à ces écoles.

M. Bouquet. Ces écoles relèvent du Ministère de l'Instruction publique et du Ministère du Commerce; mais la part d'autorité de ce dernier Ministère y est, dans la pratique, presque nulle. C'est en réalité le Ministre de l'Instruction publique qui administre les écoles nationales professionnelles.

Nos inspecteurs donnent bien, au point de vue de l'enseignement professionnel, quelques indications; ils font connaître leur avis sur l'organisation des ateliers et sur les achats de machines; mais la direction effective appartient au Ministre de l'Instruction publique.

M. le Président. Quelle différence y a-t-il entre ces écoles et les écoles pratiques? Le temps consacré au travail manuel y est-il moindre?

M. Bouquet. Dans les écoles nationales professionnelles, le temps consacré au travail manuel est à peu près le même que dans les écoles pratiques. En réalité, il n'y a pas une grande différence entre ces deux catégories d'établissements. Mais, en dehors des écoles nationales, il existe d'autres écoles publiques dépendant des deux Ministères. Quelques-unes ont conservé à peu près complètement le programme de l'enseignement primaire supérieur



et préparent beaucoup plus aux emplois des postes et des télégraphes, des contributions indirectes, aux écoles normales d'instituteurs, aux écoles d'arts et métiers, etc., qu'au commerce ou à l'industrie.

M. le Président. Combien y a-t-il de ces écoles?

M. Bouquet. Une quinzaine, en dehors des écoles de la ville de Paris qui ont une organisation toute particulière. A côté de ses cinq écoles primaires supérieures, la ville de Paris possède une série d'écoles nettement professionnelles, telles que l'école du livre, l'école Boulle, l'école Diderot, etc.

En province, il n'y a guère que cinq ou six écoles placées sous le régime de la loi de 1880 qui donnent réellement un enseignement professionnel. L'une de ces dernières est située à Monthermé, dans les Ardennes; une seconde à Clermont-Ferrand; une autre est annexée à l'école normale d'instituteurs d'Angoulême; enfin je citerai celles de Chalon-sur-Saône, d'Aire-sur-l'Adour, de Nantes et l'école de filles de Rouen.

M. le Président. Ce régime de dualité présente-t-il des inconvénients ou des avantages?

M. Bouquet. Je pense que ce régime est mauvais.

La vérité est qu'il faudrait faire un départ entre ces écoles. Celles où l'on peut faire utilement de l'enseignement professionnel devraient être confiées au Ministère du Commerce, et les autres rester purement et simplement des écoles primaires supérieures dépendant uniquement du Ministère de l'Instruction publique.

M. Marc Sauzet. Dans quelle catégorie placeriez-vous l'école de Voiron, par exemple?

M. Bouquet. L'enseignement de cette école se rapproche beaucoup de celui donné dans nos écoles pratiques d'industrie; je pense donc qu'elle devrait, ainsi que les trois autres écoles nationales professionnelles, relever du Ministère du Commerce.

M. le Président. Ces écoles, comme celle d'Armentières, ont certainement porté un coup au recrutement des collèges environnants. Il s'est produit une baisse immédiate dans la population de ces collèges le jour de l'ouverture de ces écoles.

M. Bouquet. Je ne le conteste pas, mais faut-il le regretter? Ces écoles ne font pas, comme les écoles primaires supérieures proprement dites, ce que j'appellerai du déclassement: elles attirent en réalité les jeunes gens vers les professions industrielles et aussi, mais dans une proportion moindre, vers les carrières commerciales. Si quelques-uns de leurs élèves se présentent aux examens des administrations publiques, c'est là une exception, et ils sont, en tout cas, beaucoup moins nombreux que les jeunes gens sortant de l'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. Y a-t-il des écoles libres du même caractère?

M. Bouquet. Oui, mais l'enseignement y est en général moins complet que dans les écoles publiques.

M. le Président. Sont-elles sous votre surveillance?

M. Bouquet. Oui, quand nous les subventionnons; ces écoles, au nombre d'une vingtaine environ, ont des organisations très diverses; les unes font de l'enseignement professionnel, limité à une simple industrie, comme, par exemple, l'école manufacturière d'Elbeuf, l'école de tissage de Sedan, etc.; d'autres ont un caractère moins spécial. Telle est l'école Lamartinière, à Lyon, qui est très importante et fait de l'enseignement professionnel général.

Parmi les autres écoles professionnelles privées, on peut encore citer celles de Saint-Quentin et d'Amiens, administrées par les Sociétés industrielles de ces deux villes.

M. le Président. Ce sont des écoles libres?

M. Bouquet. Oui, et que nous subventionnons, sauf cependant l'école Lamartinière, de Lyon, qui possède des ressources considérables. Ces écoles sont administrées par des Sociétés privées se rattachant soit aux Chambres de commerce, soit aux Associations syndicales.

M. le Président. Sous quel régime sont-elles placées légalement? Est-ce sous le régime de la loi de 1850?

M. Bouquet. Parfaitement!

M. le Président. Alors elles sont inspectées par les soins du Ministère de l'Instruction publique?

M. Bouquet. Non. Lorsque les formalités relatives à l'ouverture ont été remplies, le Ministère de l'Instruction publique n'intervient

plus ; le Ministère du Commerce seul les inspecte.

M. le Président. Pourrez-vous nous communiquer la statistique relative à ces écoles? Elle complétera nos documents.

M. Bouquet. Je vous la remettrai.

M. Ermant. L'école de Saint-Quentin rencontre des concours précieux ?

M. Bouquet. En effet. La Société industrielle qui administre l'école, la municipalité et le Conseil général font chaque année des sacrifices importants, qui sont d'ailleurs justifiés par les services rendus.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à nous dire sur les rapports de l'enseignement professionnel avec l'enseignement secondaire ?

M. Bouquet. Nos écoles, en réalité, n'ont guère de rapports avec l'enseignement secondaire parce qu'elles n'y préparent pas.

L'enseignement secondaire, lui, prépare à l'École centrale et aux écoles supérieures de commerce.

M. Ermant. Quels sont les résultats pratiques qui ont été obtenus par les écoles du type d'Armentières? Quels genres d'élèves ont-elles donnés? Qu'ont fait ces élèves dans la vie ? Le savez-vous ?

M. Bouquet. Pour l'école d'Armentières, nous ne suivons pas les élèves. Les écoles nationales professionnelles relèvent du Ministère de l'Instruction publique. Nous savons comment l'enseignement y est organisé ; mais, si nous savons qu'un assez grand nombre de leurs élèves entrent dans l'industrie, nous ne pourrions fournir la statistique des carrières embrassées par les élèves. Ce renseignement doit exister au Ministère de l'Instruction publique.

M. le Président. Vous suivez les élèves des autres écoles. Que font les élèves sortis des écoles pratiques ?

M. Bouquet. Ils entrent dans le commerce ou l'industrie. Nous avons fait la statistique des jeunes gens sortis de ces écoles en 1896 et 1897; elle ne donne pas encore tout à fait exactement la physionomie de ce que produiront les écoles pratiques, attendu que plusieurs d'entre elles étaient des établissements d'enseignement primaire qui n'ont été que récemment transformés; les élèves qui en sortaient pouvaient encore se diriger vers les fonctions administratives ou vers d'autres carrières que le commerce et l'industrie. Mais nous sommes arrivés toutefois à ce résultat que, dans l'ensemble, 90 0/0 des élèves des écoles pratiques sont entrés, en 1896 et 1897, dans les carrières commerciales ou industrielles.

M. le Président. Et pour les écoles supérieures de commerce?

M. Bouquet. Pour ces établissements, la proportion des élèves qui entrent dans le commerce est également très forte.

Cependant il s'est produit depuis 1890 un léger déchet, en raison de la loi militaire qui a attiré dans les écoles supérieures de commerce, après l'examen du baccalauréat, quelques fils de familles riches, n'appartenant pas au monde des affaires. Le nombre de ces jeunes gens est, du reste, assez restreint.

Je puis vous donner, monsieur le Président, la statistique détaillée de ce que sont devenus les jeunes gens sortis des écoles supérieures de commerce.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter, monsieur Bouquet?

M. Bouquet. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Jacquemart, vous êtes inspecteur général des écoles dont vient de parler M. le directeur Bouquet; vous êtes appelé par conséquent en province constamment et vous pouvez nous parler un peu de la crise des collèges communaux. Ces établissements se plaignent précisément de la concurrence de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement professionnel. Y a-t-il une tendance aujourd'hui à donner un caractère plus professionnel à l'instruction ? N'est-ce pas un besoin ?

M. P. Jacquemart. C'est un besoin absolument urgent.

M. le Président. Nos collèges sont-ils outillés en vue de satisfaire à ce besoin ?

M. P. Jacquemart. Je ne le crois pas.

La question a été très nettement posée par vos soins, Monsieur le Président, aux Chambres de Commerce, et dans les termes suivants :

« L'enseignement secondaire, classique ou moderne, donne-t-il de bons résultats au point de vue de la préparation générale aux carrières industrielles et commerciales?

« Quelles modifications y aurait-il lieu d'introduire dans sa durée, dans ses programmes, dans ses méthodes? »

Je vous demanderai, Messieurs, la permission de vous soumettre à ce sujet quelques idées.

Sur la première partie de la question la réponse ne saurait, à mon avis, être douteuse. Non, notre enseignement secondaire, classique ou moderne, ne prépare pas suffisamment le jeune Français à entrer dans les carrières économiques, industrielles ou commerciales.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire classique, cette assertion n'a pas besoin d'être démontrée ; cet enseignement est avant tout littéraire; excellent pour former des avocats, des orateurs, des professeurs, il ne convient aucunement pour préparer des citoyens aptes à exercer toutes les professions d'une démocratie. « Il néglige, a dit le philosophe anglais Herbert Spencer, la plante pour la fleur; il ne donne que les rudiments des connaissances qui aident l'homme à gagner sa vie, et il abandonne à l'avenir le soin de se les procurer de n'importe quelle façon. »

L'enseignement secondaire moderne est de création toute récente, puisqu'il ne date que de sept ou huit années ; il est encore difficile d'en apprécier les résultats. Mais, dès maintenant, il est permis de craindre qu'au point de vue qui nous occupe ces résultats ne soient pas sensiblement meilleurs que ceux de son frère aîné. L'enseignement moderne n'est guère autre chose que l'enseignement classique débarrassé du grec et du latin et quelque peu fortifié du côté des sciences et des langues vivantes ; cet enseignement reste toujours et avant tout théorique, tout ce qui, dans ses programmes, pourrait présenter un caractère pratique étant relégué au second plan. On lui a donné le nom d'enseignement moderne; une dénomination qui lui aurait plus exactement convenu est celle qu'il fut un instant question de lui attribuer : enseignement classique français.

Avant lui existait un autre enseignement secondaire, répondant beaucoup mieux, à mon avis, aux intérêts économiques du pays; c'était l'enseignement qualifié très improprement de spécial. Il a cessé de fonctionner au moment où il commençait à prendre un développement en rapport avec son importance. Sa disparition a été regrettable.

M. le Président. Cet enseignement ne se reconstitue-t-il pas de lui-même?

Dans nos collèges n'est-on pas en train de faire un enseignement qui s'en rapproche?

M. P. Jacquemart. Je n'ai pas connaissance de ces tentatives. Ce n'est pas en effet par l'enseignement moderne qu'on peut prétendre remplacer l'enseignement spécial, car le nouveau venu ne saurait rendre les mêmes services que celui auquel il a succédé.

M. le Président. En fait, on ne reprend pas l'enseignement spécial?

M. P. Jacquemart. Ainsi que je viens de vous le dire, monsieur le Président, je n'ai connaissance d'aucune tentative en ce sens.

M. Marc Sauzet. Dans les écoles primaires supérieures, a-t-on quelque tendance à se tourner vers l'enseignement professionnel et à s'acheminer vers le commerce?

M. P. Jacquemart. En effet, l'Administration de l'Instruction publique fait, en ce moment, de très grands et très louables efforts pour diriger, vers le commerce et l'industrie, les élèves des sections industrielles et commerciales des écoles primaires supérieures.

M. Marc Sauzet. Avez-vous constaté des résultats de ce côté?

M. P. Jacquemart. Cette constatation ne pourra être faite que dans plusieurs années.

De notre côté, au Ministère du Commerce, de l'Industrie, des Postes et Télégraphes, on a marché résolument dans cette voie depuis six années et c'est ainsi qu'ont été créées les Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie, dont Monsieur le Directeur de l'Enseignement technique a parlé dans sa déposition.

M. le Président. Y a-t-il concert entre les deux Ministères, quand vous créez une école?

M. P. Jacquemart. Non, monsieur le Président, il n'y a pas concert.

M. le Président. Il serait intéressant de se mettre d'accord, pour éviter tout conflit, et empêcher la dépense inutile qui résulterait de la création de deux écoles à la fois.

M. P. Jacquemart. Vous connaissez les conditions dans lesquelles peuvent être créées

les Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie. Lorsqu'une municipalité désire fonder un établissement de ce genre, elle prend une délibération, s'entend avec le Ministère du Commerce et de l'Industrie, et la création a lieu conformément aux dispositions du décret du 22 février 1893. Plusieurs écoles pratiques ont pris naissance dans ces conditions ; mais le plus grand nombre d'entre elles résulte de la transformation d'écoles primaires supérieures et professionnelles, placées sous le régime de la loi du 11 décembre 1880.

M. le Président. Mais, si, sur le même territoire, on crée une école d'enseignement primaire supérieur? Il faudrait cependant une certaine économie d'efforts!

M. P. Jacquemart. L'Administration du Commerce et de l'Industrie ne se prête à la création d'Écoles pratiques que lorsque les municipalités en ont exprimé le désir. On conçoit, d'ailleurs, la coexistence des deux catégories d'écoles, les deux genres d'établissements n'étant pas destinés à recevoir la même clientèle d'élèves.

Je vous demanderai, Messieurs, la permission d'insister encore, pendant quelques instants, sur la question si importante de la préparation des jeunes gens, par l'enseignement secondaire, aux carrières économiques. J'ai dit plus haut que notre organisation ne paraît pas, à ce point de vue, répondre aux besoins du pays. On peut aller plus loin et affirmer qu'elle a pour effet de détourner de ces carrières un grand nombre d'enfants qui auraient pu y réussir et contribuer ainsi soit dans l'industrie, soit dans le commerce, à augmenter la puissance productive du pays. Il faut, en effet, tenir compte des préjugés, si puissants et si tenaces en France, et de la vanité des familles. Trop souvent, on place des enfants dans les lycées ou dans les collèges, non par suite d'un choix judicieux et réfléchi, mais par vanité et par amour-propre ; on tient, avant tout, à ce que les enfants fassent leurs études classiques. « Et ce qu'on voit trop souvent au bout de l'expérience, c'est que la vanité du père a sacrifié l'enfant et qu'incapable de devenir un négociant distingué faute des études nécessaires à cette profession, le rhétoricien l'était tout autant de devenir un bon avocat, ou un bon professeur, pour n'avoir fait qu'imparfaitement celles qui pouvaient le conduire à cette destinée. Le rhétoricien manqué n'était qu'un sot et ne pouvait devenir un homme utile (1) ».

On peut se faire une idée, par les chiffres suivants, du préjudice causé à notre prospérité économique par ce véritable accaparement de la jeunesse par l'enseignement secondaire. Le nombre des élèves recevant en France l'enseignement secondaire s'élève aujourd'hui à cent quatre-vingt mille. Or la clientèle de l'enseignement technique industriel, commercial et même agricole, ne dépasse pas vingt-deux mille. La proportion est donc de huit contre un, au désavantage de ce dernier. Or c'est le contraire qui devrait se produire, si l'on remarque que la population commerciale, industrielle et agricole de la France forme les neuf dixièmes de la population totale, et que c'est en somme l'agriculture, le commerce et l'industrie qui font vivre et grandir les nations.

M. le Président. Vous n'ignorez pas que, dans les lycées et les collèges, certains enfants quittent l'établissement après la cinquième ou la quatrième. On ne peut pas dire que ceux-là font des études classiques.

M. P. Jacquemart. En effet, ces enfants ne peuvent être comptés parmi ceux qui ont fait leurs études classiques. Mais ils ne sauraient pas davantage être considérés comme préparés à entrer dans le commerce ou dans l'industrie ; en fait, ils sont préparés à peu de chose, lorsque, après la cinquième ou la quatrième, ils viennent à quitter le lycée ou le collège. L'enseignement secondaire classique ou moderne constitue en effet un tout et, pour en tirer profit, il faut aller jusqu'au bout de l'engrenage, au risque d'aboutir à une impasse sans issue possible pour le plus grand nombre.

M. le Président. Que verriez-vous à mettre à la place de ce système?

M. P. Jacquemart. Pourrait-on arriver par une organisation nouvelle de notre enseignement secondaire à pourvoir aux besoins de la société moderne, tout en garantissant d'une manière complète les intérêts des études classiques que nous tenons autant que personne à sauvegarder pour la clientèle qui leur convient? Nous en sommes fermement convaincus. La solution a été proposée en Angleterre par Stuart Mill, Mathew Arnold, Herbert Spencer ; en Allemagne par Dubois-Reymond ; en

(1) Cuvillier-Fleury, directeur du collège Sainte Barbe.

France, par des pédagogues et économistes distingués, comme MM. Hippeau et Ferneuil. Dans le nouveau système, l'enseignement secondaire formerait à sa base un tronc unique, par lequel passeraient indistinctement tous les enfants engagés dans ces études. Ce premier cycle durerait environ cinq années, de façon que l'élève l'ait accompli vers quatorze ou quinze ans. A ce moment seulement, à l'âge où les dispositions particulières de l'enfant peuvent se manifester, commencerait la seconde assise de l'enseignement secondaire : les études secondaires supérieures, divisées en plusieurs sections ; l'une de ces sections serait par exemple celle des jeunes gens qui se préparent aux écoles du gouvernement et aux études scientifiques ; l'autre, celle des études classiques proprement dites ; la troisième recevrait les futurs commerçants et industriels, et cette dernière devrait être de beaucoup la plus fréquentée. Disons tout de suite que la seconde assise de l'enseignement secondaire, bien que comportant une certaine spécialisation, n'aurait rien de commun avec l'instruction technique, cette dernière devant toujours être donnée dans des établissements spéciaux.

Quant aux programmes, ils seraient empruntés avec quelques modifications et additions à ceux de l'ancien enseignement spécial que M. Duruy avait élaborés dès l'année 1866 avec une si grande largeur de vues et une si grande compétence pédagogique.

Un des principaux avantages du nouveau système d'enseignement serait d'ouvrir aux jeunes gens, à la fin du premier cycle, vers l'âge de quatorze ou quinze ans, une première porte de sortie. L'enfant qui aurait parcouru ce premier cycle aurait étudié pendant cinq années environ la langue française et une langue vivante, l'histoire et la géographie ; il aurait, en outre, acquis des notions étendues sur les sciences (arithmétique, géométrie, mécanique, physique, chimie, histoire naturelle); il posséderait les éléments de la comptabilité, de l'économie politique, de la législation civile et commerciale ; il serait armé pour aborder dès cet âge, au besoin, les professions les plus diverses.

Nous avons vu que l'enseignement secondaire supérieur se subdiviserait dès le début et qu'une section spéciale serait réservée aux futurs commerçants et industriels. Dans cette section, les programmes seraient à peu près les mêmes que ceux du premier cycle, mais développés et complétés au point de vue industriel et commercial. Le jeune homme en sortirait vers l'âge de dix-sept ou dix-huit ans ; son éducation générale serait suffisamment complète; elle ne s'appuierait plus à la vérité sur l'étude des langues anciennes, de la littérature grecque ou latine, mais sur celle des langues modernes, de la littérature française et étrangère, et sur une forte culture scientifique.

Quelle que soit sa destination future, n'abordera-t-il pas la vie dans des conditions plus avantageuses que nos bacheliers actuels? En particulier, ne sera-t-il pas mieux préparé pour entrer dans la carrière industrielle ou commerciale?

M. le Président. Il est mieux préparé que par l'enseignement moderne tel qu'il existe?

M. P. Jacquemart. Beaucoup mieux.

On a présenté au système préconisé ci-dessus l'objection suivante : n'y aurait-il pas danger, en ce qui concerne la section classique proprement dite, à ne faire commencer l'étude du latin que vers quatorze ou quinze ans ? Cette objection ne me paraît pas irréfutable. De plus compétents se sont d'ailleurs chargés de la réduire à sa juste valeur. Des expériences ont été faites à Paris et à Bordeaux ; des jeunes gens de quatorze ou quinze ans, choisis parmi les élèves intelligents des écoles primaires supérieures, ayant été placés dans les classes correspondantes des lycées, ont pu prendre place rapidement, au point de vue des langues anciennes, aux premiers rangs.

M. le Président. On fait une expérience analogue en Allemagne, en ce moment.

M. P. Jacquemart. Cette nouvelle expérience présentera un très grand intérêt.

L'enseignement classique serait réservé à une élite, mais à une élite intellectuelle, disons-le bien haut. Grâce à des bourses convenablement réparties, le plus pauvre, comme le plus riche, pourrait y avoir accès.

M. le Président. Vous croyez qu'on pourrait organiser ce système dans nos collèges ?

M. P. Jacquemart. Il y aurait lieu, à mon avis, de procéder à plusieurs essais, sur divers points du territoire, avec un personnel

choisi, convaincu, et fermement désireux de la réussite.

M. le Président. A votre connaissance, il n'y a que très peu de tentatives d'enseignement professionnel ou à tendance professionnelle dans nos collèges ?

M. P. Jacquemart. Quelques tentatives ont eu lieu en effet.

M. le Président. Un mouvement s'accuse dans ce sens ?

M. P. Jacquemart. On parle plus qu'on n'agit, et les mots « enseignement professionnel » inscrits dans les prospectus de certains collèges y figurent surtout comme enseigne.

A de très rares exceptions près, cet enseignement professionnel consiste surtout en la préparation à certaines écoles techniques.

M. le Président. L'enseignement libre, celui des frères, n'est-il pas orienté un peu de ce côté ?

M. P. Jacquemart. Les frères font de très grands efforts pour développer l'enseignement professionnel.

M. le Président... efforts qui menacent de nous enlever une partie de la jeunesse, si nous ne marchons pas dans la même voie ?

M. P. Jacquemart. Sans aucun doute.

M. le Président. Vous inspectez les hautes études commerciales. Les jeunes gens qui les suivent sortent, les uns de l'enseignement classique, les autres de l'enseignement moderne ?

M. P. Jacquemart. Les candidats à ces écoles ont les origines les plus diverses ; ils viennent des écoles primaires supérieures, de l'enseignement secondaire classique ou moderne et de certaines écoles préparatoires.

M. le Président. Ceux qui viennent de l'enseignement moderne sont-ils suffisamment outillés ?

M. P. Jacquemart. Ils sont certainement mieux préparés que ceux de la section classique, qui ont consacré un temps précieux à acquérir des notions de latin et de grec dont ils ne retireront, dans leur vie de commerçant, aucun profit.

M. le Président. Ces études n'ont-elles pas développé leurs facultés d'une façon générale ?

M. P. Jacquemart. Certainement, monsieur le Président ; mais on ne peut tout connaître, et il faut savoir se limiter ; de nos jours, en raison de l'âpreté croissante de la lutte économique contre tous les peuples, parmi lesquels de nouveaux venus, ardents et redoutables, l'éducation complète d'un négociant n'est pas une mince affaire. Je suis d'ailleurs convaincu, quant à moi, qu'il est possible de développer convenablement les facultés de nos fils, de former leur cœur et leur esprit, d'en faire des hommes, par une culture générale exclusivement fondée sur les littératures modernes française et étrangères.

M. le Président. Vous voulez réserver l'enseignement classique à la préparation d'une élite de luxe ?

M. P. Jacquemart. Une élite de l'intelligence, sans distinction de rang ni de fortune.

M. le Président. Les jeunes gens de l'Université savent mieux les langues qu'autrefois dans nos écoles.

M. P. Jacquemart. Il y a certainement progrès.

M. le Président. Vous constatez un progrès ?

M. P. Jacquemart. Oui, monsieur le Président. Je voudrais pouvoir en dire autant du dessin dont on parlait tout à l'heure.

M. le Président. Il est très insuffisant encore ?

M. P, Jacquemart. Surtout le dessin graphique.

M. le Président. Il y a là une forte lacune à combler.

M. P. Jacquemart. Les résultats sont un peu meilleurs dans l'enseignement dit moderne, parce que de ce côté tout ce qui touche la partie scientifique a été fortifié.

M. le Président. L'Allemagne est-elle mieux outillée que nous pour la préparation aux carrières industrielles et commerciales ?

M. P. Jacquemart. Elle l'est beaucoup mieux que nous.

M. le Président. L'Allemagne a cependant un enseignement classique très fréquenté.

M. P. Jacquemart. Toutes proportions gardées, pas autant que le nôtre. En Prusse, par exemple, pour une population de 30.000.000 d'habitants, on ne rencontre dans les Gymnases que 110.000 élèves ; d'autre part, la population scolaire des Réalschulen atteint le chiffre de 35.000 élèves. Les Réalschulen sont très en honneur en Allemagne ; leur enseignement correspond à peu près à notre ancien enseignement spécial.

M. le Président. Chez nous, dans les

lycées et collèges, l'enseignement moderne comprend 27.000 à 28.000 enfants.

M. P. Jacquemart. On ne saurait comparer l'enseignement moderne avec celui des Réalschulen.

M. le Président. Y a-t-il beaucoup d'écoles techniques en Allemagne en dehors des Réalschulen?

M. P. Jacquemart. Il en existe un très grand nombre. Dans le seul royaume de Prusse on compte environ 140 écoles commerciales et plus de 250 écoles de métiers créées par les corporations et subventionnées par l'État. Cependant le royaume de Prusse n'occupe pas le premier rang en Allemagne au point de vue de l'enseignement professionnel; il ne vient qu'après la Saxe, la Bavière, le Wurtemberg.

M. le Président, Les enfants vont là à la sortie de l'école primaire?

M. P. Jacquemart. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Ces écoles leur tiennent lieu de Réalschulen?

M. P. Jacquemart. Elles ne les remplacent pas; elles fonctionnent à côté. Il y a là un nombre considérable d'établissements spéciaux pour toutes les branches de l'industrie.

M. le Président. En Allemagne l'enseignement professionnel est plus puissamment organisé que le nôtre?

M. P. Jacquemart. Beaucoup plus puissamment.

M. le Président. Avez-vous une statistique sur ce point au Ministère du Commerce?

Pourrez-vous nous adresser une note?

M. P. Jacquemart. Très volontiers.

M. Marc Sauzet. Vous inspectez les écoles libres, qui sont subventionnées par le Ministère du Commerce, comme l'école Lamartinière à Lyon...

M. P. Jacquemart. Cette école n'est pas subventionnée par l'État. Elle n'est pas soumise au contrôle de l'inspection.

M. Marc Sauzet. M. le directeur Bouquet avait cité l'école Lamartinière au nombre des écoles libres subventionnées.

M. P. Jacquemart. Je ne l'inspecte pas.

M. Ferdinand Bougère. Que pensez-vous des écoles d'Arts et Métiers? Y a-t-il des améliorations à y apporter?

M. P. Jacquemart. M. le Président est mieux que personne en situation de répondre à la question.

M. le Président. M. Bougère veut parler, sans doute, de la question des études. A ce point de vue, ces écoles remplissent-elles leur but?

M. P. Jacquemart. Complètement.

M. le Président. Que deviennent les jeunes gens qui en sortent?

M. P. Jacquemart. Ils trouvent très facilement des emplois dans toutes les branches de l'industrie.

M. le Président. On a dit que quelques-uns se préparent à l'École centrale. Vous n'encouragez pas cette tendance?

M. P. Jacquemart. Nous n'encourageons cette tendance que dans des cas particuliers et lorsqu'il s'agit de sujets réellement distingués.

M. le Président. En somme ces écoles remplissent bien leur office?

M. P. Jacquemart. Oui, personne ne s'en plaint. Les résultats de cet enseignement sont excellents.

M. le Président. Vous n'avez pas d'autre question à traiter?

M. P. Jacquemart. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Personne n'a de question à poser?

Nous vous sommes reconnaissants de votre déposition.

Déposition de M. Édouard PETIT.

M. le Président. Monsieur Édouard Petit, vous êtes inspecteur général?

M. Édouard Petit. De l'enseignement primaire; je visite les écoles primaires, mais je suis spécialement affecté aux œuvres post-scolaires, cours d'adultes, écoles du soir, patronages du dimanche, associations d'anciens élèves.

M. le Président. Vous vous êtes occupé des questions relatives à l'enseignement primaire supérieur?

M. Édouard Petit. J'ai essayé de me

documenter sur les cinq dernières années et je possède des chiffres exacts en ce qui concerne la destination des jeunes gens.

M. le Président. Voulez-vous nous parler précisément du rôle que remplissent ces écoles ?

M. Édouard Petit. J'ai été professeur de l'enseignement moderne pendant quinze ans, dont douze à Janson-de-Sailly. Comme mes collègues, j'ai pensé que l'enseignement primaire supérieur faisait concurrence à l'enseignement moderne. Je l'ai même écrit. Depuis que j'ai vraiment connu l'enseignement primaire supérieur, mon opinion s'est complètement modifiée. Je me suis fait montrer les registres matricules des écoles, j'ai examiné la tenue des enfants. Je me suis rendu compte de leur origine. Ce sont pour la plupart des élèves issus de familles d'artisans, de tout petits employés, de cultivateurs qui ont absolument besoin de la gratuité comme externes, ou bien d'un internat peu coûteux, et qui n'iraient pas dans nos lycées et collèges sans une bourse.

M. le Président. Tous les collèges se plaignent de la concurrence.

M. Édouard Petit. Je le sais et je l'ai formulé moi-même par écrit. Je m'étais trompé, voilà tout.

Lorsque j'ai pris contact avec les enfants, que je me suis rendu compte de la réalité des choses, j'ai dû constater que le recrutement n'était pas le même. La clientèle que j'ai vue aux lycées de Laval, de Nîmes et Janson-de-Sailly n'est pas celle des écoles primaires supérieures. Ce sont des enfants vraiment pauvres qu'on trouve dans ces dernières. Même dans certains départements, dans la Haute-Loire cette année, j'ai vu des enfants qui, ne pouvant pas payer la pension, apportent leur nourriture, pain, viande et fromage pour la quinzaine. On les appelle des caméristes.

M. Marc Sauzet. C'est une vieille institution.

M. le Président. Cela se voit même dans des lycées.

M. Édouard Petit. Plus maintenant, sauf au Puy, où un essai a été tenté, puis abandonné.

M. le Président. A Pontivy, il y a encore des chambriers.

M. Édouard Petit. En somme, ce sont des enfants pauvres ou de familles peu aisées qui fréquentent les écoles primaires supérieures. J'ai entendu parler de déclassement : j'ai fait des recherches et j'ai constaté qu'il était sorti des écoles primaires supérieures pendant cinq ans 43.423 enfants. Un certain nombre — et c'était beaucoup trop, aussi combattons-nous cette tendance — 2.662 sont entrés dans les écoles normales primaires. Incontestablement, ceux-là ne seraient allés ni dans un collège ni dans un lycée.

M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, a donné cette année des instructions à ce sujet ; vous devez en avoir connaissance. Nous les appliquons de façon très stricte. Quand nous allons dans les écoles primaires supérieures, nous insistons pour qu'on oriente les enfants vers les carrières industrielles et commerciales. C'est d'ailleurs ce qu'on s'est efforcé de faire depuis le début. Je vois que 987 élèves ont été reçus aux écoles d'arts et métiers ; 35 sont allés dans des écoles d'agriculture ou de commerce; 208 sont devenus mécaniciens de la flotte; 522 élèves d'écoles professionnelles. La bureaucratie en a pris fort peu : 90 en cinq ans, sur 43.423; 451 sont entrés dans les administrations des contributions et de l'enregistrement, 421 aux postes. Vous le voyez, ce n'est pas excessif.

M. le Président. Comment vous êtes-vous procuré ces chiffres?

M. Édouard Petit. Dans toutes les écoles primaires supérieures nous demandons la statistique des sorties pour les cinq dernières années; il a été possible ensuite de collationner les statistiques des 282 écoles.

M. le Président. Comment avez-vous la certitude que c'est bien la direction qu'ont prise ces jeunes gens?

M. Édouard Petit. Nous le leur demandons, par l'intermédiaire du directeur de chaque école qui est bien placé pour donner des renseignements exacts.

La grande majorité des sortants fournit des employés de bureau ou de magasin ; c'est là la véritable destination.

6.161 sont devenus employés de commerce et 1.965 employés d'industrie. 739 sont allés chez des architectes ou des constructeurs. Enfin 6.926 sont entrés comme apprentis ouvriers dans des ateliers industriels. Voilà le déclassement dont on parlait !

Chaque fois qu'on a transformé une de ces écoles primaires supérieures en école pratique

de commerce et d'industrie, on a fait fausse route. Les jeunes gens qui avaient besoin de recevoir un enseignement général, de suivre les cours de l'école primaire supérieure sont allés chez les frères.

En réalité, par les écoles primaires supérieures il n'y a pas eu déperdition de forces nationales. Il n'y a pas eu déclassement. Les chiffres, les faits sont là pour l'attester.

Les collèges sont atteints par les écoles pratiques de commerce et d'industrie et ne le sont pas par l'école primaire supérieure : la clientèle n'est pas la même.

Lorsqu'un enfant se destine à une école supérieure de commerce, nous pouvons, par l'enseignement moderne, lui donner toutes facilités pour y arriver. A Janson-de-Sailly, on a fondé une section commerciale, greffée sur l'enseignement moderne. Elle a été ouverte cette année avec 22 élèves. L'année prochaine, elle en aura 40. L'enseignement moderne a une très grande souplesse, peut s'adapter à tout et conduit très bien aux grandes écoles de commerce.

Mais je reviens à la question, je continue à m'appuyer sur les statistiques des cinq dernières années.

6.926 jeunes gens sont entrés dans des ateliers industriels.

Mais beaucoup reviennent chez leurs parents, commerçants, industriels ou fermiers. Les chiffres sont les suivants : sont allés chez leurs parents, pour embrasser une carrière industrielle, 2.899 jeunes gens ; une carrière commerciale, 2.437 ; agricole, 3.506. Je vois de moins en moins où il y a déclassement !

M. le Président. Les écoles primaires supérieures ont-elles toutes une tendance professionnelle ?

M. Édouard Petit. Nous avons été invités cette année même à prier les directeurs de fonder des sections agricoles et commerciales. Je suis convaincu que cette organisation sera promptement obtenue.

M. le Président. Vous en sentez le besoin ?

M. Édouard Petit. Oui, monsieur le Président. Puisque l'enseignement moderne ne peut pas nous donner ces contremaîtres d'agriculture, de commerce et d'industrie dont on a besoin au-dessous des chefs qu'il peut donner et très bien, il faut les demander aux écoles primaires supérieures.

M. le Président. En somme, vous croyez que l'enseignement primaire supérieur ne fait pas double emploi avec celui des collèges ?

M. Édouard Petit. Pas du tout.

M. le Président. Quel rôle assignez-vous aux collèges ?

M. Édouard Petit. Ils ont à donner l'éducation classique.

M. le Président. Mais l'enseignement classique se meurt, dans les petits collèges !

M. Édouard Petit. Je le supprimerais dans une grande partie d'entre eux.

M. le Président. En avez-vous les moyens ? Vous disiez que la clientèle des écoles primaires supérieures était pauvre, sans attacher, bien entendu, à ce mot aucune défaveur. Ce n'est donc pas la clientèle du collège. Il y a des parents qui veulent mettre leurs enfants au collège et qui veulent cependant leur donner une éducation appropriée à leurs besoins futurs. Tous nos principaux de collèges disent qu'ils ont besoin d'un enseignement plus court et plus pratique que l'enseignement moderne. Reste à savoir si cet enseignement ne fera pas double emploi avec l'enseignement primaire supérieur.

M. Édouard Petit. Je ne crois pas.

M. le Président. Comment faire le départ ? Vous ne pouvez pas condamner les collèges à ne faire que de l'enseignement classique.

M. Édouard Petit. On peut fonder des sections commerciales, agricoles, greffées sur l'enseignement moderne et d'un ordre plus relevé que les sections existant dans les écoles primaires supérieures. Elles donneraient satisfaction au besoin d'études pratiques qui se manifeste dans les classes moyennes de la population.

M. le Président. Que sont les instituts de Frères ? Vous n'y entrez pas ?

M. Édouard Petit. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Ce sont des établissements d'instruction primaire ?

M. Édouard Petit. Oui ; il n'y a guère d'écoles primaires supérieures chez les congréganistes : elles ne contiennent que 1.418 élèves seulement.

M. le Président. Il y en a d'autres en dehors de celles tenues par les Frères ?

M. Édouard Petit. Il peut y en avoir que je ne connais pas, mais je crois que l'ensei-

gnement primaire supérieur n'est pas organisé chez les congréganistes. Ils font de l'enseignement moderne, de l'enseignement professionnel, mais pas d'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. En résumé, l'impression que vous retirez de votre expérience récente, et qui a modifié vos idées préconçues, est que les écoles primaires supérieures ont un but parfaitement défini, qu'elles ne déclassent pas les enfants et qu'elles ne doivent pas se confondre avec aucun autre mode d'enseignement?

M. Édouard Petit. Oui, mais il faut davantage encore orienter les jeunes gens de ces écoles vers le commerce et l'industrie. Et c'est ce que le Ministère de l'Instruction publique fait à l'heure actuelle. C'est ce à quoi travaillent tous mes collègues de l'inspection générale.

M. le Président. Vous êtes d'avis de multiplier le nombre de ces écoles ?

M. Édouard Petit. Et de les fortifier.

M. Marc Sauzet. Pour les orienter vers le commerce et l'industrie, il faudrait se préoccuper du personnel enseignant. Comment se recrute-t-il ?

M. Édouard Petit. Il y a des concours suffisants. C'est l'élite de l'enseignement primaire qui fournit les maîtres.

M. Marc Sauzet. Ces professeurs et ces concours sont plutôt universitaires.

M. Édouard Petit. Il y a aussi des concours pratiques. Ils donnent droit à des certificats d'agriculture, de travail manuel. C'est M. René Leblanc qui s'en occupe. Je me permets de dire qu'il a une compétence spéciale en ces matières et qu'il serait bon de l'entendre à ce sujet et pour tout ce qui concerne le travail manuel.

M. le Président. C'est un peu en dehors de notre enquête : nous ne nous occupons de l'enseignement primaire supérieur qu'en tant qu'il se rattache à l'enseignement secondaire.

M. Édouard Petit. Comme la question avait été agitée, je pensais qu'il était bon que l'on indiquât cette source de documentation.

M. le Président. Vous avez appartenu à l'enseignement secondaire moderne comme professeur. Qu'en pensez-vous ?

M. Édouard Petit. C'est un enseignement classique, — classique à base d'humanités françaises.

On peut fonder des sections à côté, comme on l'a fait à Janson-de-Sailly, à Voltaire, dans 10 lycées et dans 20 collèges, pour préparer à des carrières spéciales, fortifier les langues étrangères ; mais, à mon avis, l'enseignement moderne est égal, comme résultats à l'enseignement classique proprement dit et doit aboutir aux mêmes sanctions pour le baccalauréat. Nous avons eu des élèves à Janson-de-Sailly qui, par la seule vertu éducative des auteurs classiques français, arrivaient à battre les élèves de l'enseignement classique gréco-latin en composition française. On n'a pas publié les statistiques de ces concours ; mais enfin les faits sont là : on a établi à Paris des concours d'élèves entre classes de moderne et de classique et souvent les élèves modernes ont été les premiers et de beaucoup.

Certes il ne faut pas raisonner sur des exceptions ; mais il ne serait pas difficile de prouver que l'enseignement moderne, grâce aux lettres françaises, fait réellement l'instruction et l'éducation des jeunes gens, leur donne une forte culture générale.

Au baccalauréat, j'ai examiné les élèves de l'enseignement moderne pendant trois ans. J'ai corrigé souvent de bonnes dissertations. Elles dénotaient qu'on savait trouver des idées par soi-même et qu'on n'avait pas trop pratiqué les Manuels.

M. le Président. Croyez-vous à l'avenir de l'enseignement moderne ?

M. Édouard Petit. Oui, à la condition qu'on ne le place pas dans des conditions d'infériorité vis-à-vis de l'enseignement classique au point de vue des débouchés.

Je le répète, il a beaucoup de souplesse et d'élasticité. Il s'accommode aux besoins locaux. Il peut devenir un excellent instrument de décentralisation. Pourquoi ne pas créer des sections commerciales, agricoles, à partir de la troisième moderne, par exemple ? Pourquoi dans ces sections ne pas préparer aux Écoles supérieures de commerce, d'agriculture ? On y ferait, par exemple, un peu plus de langues vivantes et de comptabilité, un peu plus d'histoire naturelle. Il y aurait des cours à côté des classes qui seraient communes à tous les élèves. Du reste on commence à entrer dans cette voie.

M. le Président. Oui ; mais ce qu'on reproche à cet enseignement, c'est d'être trop long. L'enseignement spécial, au début, avait l'avantage de ne demander que quatre ans.

Dans nos petits collèges, souvent on ne donne pas plus de quatre ans d'études.

M. Édouard Petit. Pour moi, l'enseignement moderne doit être classique, tel qu'on l'a conçu. Mais l'enseignement classique français peut, par des adjonctions, prendre aussi un caractère pratique pour certaines catégories d'élèves — partant n'être pas suivi jusqu'au bout.

M. le Président. Mais n'y a-t-il pas une lacune et l'ancien enseignement spécial n'avait-il pas sa raison d'être?

M. Édouard Petit. Certainement, et la preuve, c'est que je demande des sections qui le remplacent, qui attirent l'ancienne clientèle qui allait aux classes d'enseignement spécial.

M. le Président. Et, pour vous, ces sections ne se confondront pas avec l'enseignement primaire supérieur?

M. Édouard Petit. Absolument pas. Si demain les écoles primaires supérieures étaient incitées à se fondre, par mesure administrative, avec les collèges et lycées, vingt-cinq mille jeunes gens sur trente-deux mille iraient chez les congréganistes, qui s'organiseraient de suite pour les recevoir et qui ne les verseraient pas dans l'enseignement moderne, classique comme l'enseignement gréco-latin, et où ces nouveaux venus ne trouveraient pas ce qui leur convient.

Les parents veulent que leurs enfants continuent des études générales pendant trois ans; ils veulent un enseignement primaire « supérieur » qui complète les notions reçues à l'école primaire élémentaire. Le mot « supérieur » a été très bien trouvé, rend très bien l'idée. Ils veulent des connaissances pratiques certes, mais aussi des connaissances générales.

Les écoles pratiques de commerce et d'industrie ne suppléent pas à celles-là : ce sont des ateliers, des bureaux. Elles n'ont pas la même valeur éducative. Elles n'impriment pas la même discipline à l'esprit. Elles ne l'élargissent pas de la même façon. Elles l'enferment trop dans l'apprentissage mécanique du métier.

M. le Président. Et, à Paris, qu'est l'enseignement primaire supérieur?

M. Édouard Petit. C'est une variété de l'enseignement moderne. Il ne faut pas le confondre avec l'enseignement primaire supérieur des écoles de province.

M. le Président. Avez-vous visité les écoles primaires supérieures de Paris?

M. Édouard Petit. Je les connais moins, monsieur le Président.

M. Marc Sauzet. M. Petit regrette qu'un trop grand nombre de jeunes gens sortant de l'école primaire supérieure se dirigent vers l'école normale. Il semble que ce soit une fonction de l'école primaire supérieure. Si on ne s'y prépare pas à l'école normale primaire, où s'y préparera-t-on?

M. Édouard Petit. Je désirerais que, comme autrefois, l'instituteur pût préparer dans les cours complémentaires les brevetés de demain.

M. Marc Sauzet. Ce n'est qu'une petite fraction de la clientèle de l'école primaire supérieure qui se dirige vers l'école normale.

M. Édouard Petit. Eh bien, il est à désirer qu'elle diminue encore.

M. le Président. 2.000 élèves sur 43.000, c'est peu.

L'enseignement primaire supérieur est-il en progrès?

M. Édouard Petit. On l'aime; il deviendra populaire : c'est « l'enseignement secondaire du peuple », comme l'a appelé M. Compayré. Il est appelé à rendre les plus grands services pour les situations moyennes à l'industrie, au commerce, à l'agriculture, qui se trouveront bien d'employer ces « certifiés », quand on appréeiera la valeur de leurs diplômes. J'ai reçu ce matin même, de M. Bedorez, une copie d'une lettre adressée à M. Delaunay-Belleville, président de la Chambre de commerce de Paris, à M. Muzet, président du Syndicat général du commerce et de l'industrie, et à M. Prevet, président de l'Union nationale du commerce et de l'industrie, pour les prier de prendre sous leur patronage les jeunes gens sortant de l'école primaire supérieure. Des démarches en ce sens seront faites aussi en province. Il y a un mouvement d'opinion à créer.

Il faudra en outre fortifier, dans les écoles primaires supérieures, les langues vivantes, rendre plus pratique encore l'enseignement, combler quelques lacunes dans les sections commerciales, multiplier les sections agricoles et industrielles en les adaptant aux besoins locaux, diversifier les programmes, donner beaucoup de latitude aux directeurs. On aura ainsi une légion de jeunes gens actifs, bien préparés, suffisamment instruits, pour voyager

à l'étranger. D'ailleurs, il en est déjà parti 72 comme boursiers d'État, des départements ou des communes, et 274 aux frais de leurs familles. C'est à nous d'orienter ces jeunes gens vers les professions utiles, de leur faire une ambiance qui les prépare aux déplacements fructueux, à la lutte économique sur les marchés lointains.

M. le Président. Les principaux de collège et même les proviseurs se plaignent que les instituteurs détournent les familles d'envoyer leurs enfants dans les collèges et lycées, pour les mettre à l'école primaire supérieure.

M. Édouard Petit. Cela tient à une mesure prise par la Chambre. Je suis obligé de dire franchement ma pensée...

M. le Président. Nous sommes ici pour entendre la vérité.

M. Édouard Petit. J'ai reçu nombre de plaintes d'instituteurs, qui protestent contre la suppression de l'exemption des frais d'études pour leurs filles et leurs fils. S'ils traduisent parfois leur mécontentement en actes, c'est naturel et humain. (*Sourires.*)

M. Marc Sauzet. Vous dites que l'enseignement primaire supérieur est l'enseignement secondaire du peuple, et qu'il le préfère aux collèges; mais vous constatez aussi que l'homme peu fortuné aime mieux obtenir une bourse dans le lycée voisin que la gratuité de l'enseignement primaire supérieur. Il ne considère donc pas cet enseignement comme lui convenant, puisqu'il préfère le lycée, même pas complètement gratuit?

M. Édouard Petit. En quoi il se trompe. Évidemment, si quelques-uns d'entre les élèves peuvent arriver à faire des médecins, des professeurs, des avocats, rendant des services au pays, la plupart constituent un véritable déchet social. Il faut les détourner d'entrer dans cette voie. La grande réforme de l'enseignement, c'est la réforme de l'opinion publique.

M. le Président. Vous vous occupez beaucoup du prolongement de l'école. C'est en dehors de notre enquête; mais, enfin, quel en est le résultat?

M. Édouard Petit. Il est excellent même en se plaçant au point de vue de l'enseignement secondaire. Je croyais que nous avions atteint le maximum l'année dernière pour les cours d'adultes; mais nous étions au-dessous de la réalité. Il y a 20.500 cours d'adultes publics et 5.000 privés laïques. Cette année, il y en aura 2.000 de plus. Nos instituteurs sont admirables de dévouement et je rends pleinement hommage à leur zèle et à leur désintéressement.

Le mouvement qui m'intéresse le plus, c'est le mouvement social — né à la faveur de l'éducation populaire. Il se produit très nettement. De tous côtés, on fonde des associations d'anciens et d'anciennes élèves. Il faut que nous mettions à côté de l'école des forces jeunes et actives et aussi des Comités de défense. Si l'enseignement secondaire avait autour de lui ces mêmes groupements pour propager son influence et son action, il n'y aurait pas de crise. Or je crois que nous pouvons lier, conjuguer les deux efforts. Il y a une organisation à établir à côté des collèges et des lycées, comme nous avons réussi à le faire autour des écoles.

Il existait 55 associations d'anciens ou anciennes élèves, dont 35 dans la région du Nord il y a cinq ans. Il y en avait 2.700 l'année dernière. Mais je crois pouvoir vous annoncer qu'il y en aura près de 4.000 cette année, englobant 400.000 jeunes gens.

Le mouvement s'étend de proche en proche. A Paris, les réunions de jeunes gens se multiplient dans chaque quartier; il s'en tient tous les soirs et tous les dimanches. L'œuvre devient singulièrement active et vivante.

La mutualité pénètre aussi dans les écoles; nous gagnons cette année beaucoup d'adhérents. Il a semblé au président de l'œuvre, M. P.-C. Cavé, que nous ne devions pas laisser de côté les lycées et collèges, que l'Université c'était toute l'Université, qu'elle formait un bloc et que, du moment que nous faisions bénéficier les enfants du peuple de la mutualité et des associations, nous devions en faire profiter aussi les jeunes gens appartenant à des classes plus aisées.

Nous sommes allés trouver un certain nombre de professeurs de lycée et nous leur avons demandé d'associer leurs élèves à cette œuvre. Nous n'avons rencontré de scepticisme, d'indifférence nulle part; mais, partout, une bonne volonté évidente et du dévouement. Je me rappelle avoir parlé cet hiver, dans un lycée, de la nécessité de lier les efforts des élèves de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire laïque.

Il y avait là un vieux professeur, le doyen, qui me tendit la main en me disant : « Pourquoi n'êtes-vous pas venu plus tôt? »

Nous ne sommes pas restés seulement dans le domaine de la théorie; nous sommes entrés dans la pratique. Nous comptons cette année 10 lycées, notamment ceux de Saint-Étienne, Roanne, Moulins, Nevers, Lille, qui font de la mutualité interscolaire.

Voici comment se passent les choses. Nous demandons aux jeunes gens appartenant aux lycées ou aux collèges de verser 10 centimes par semaine.

Les cinq premiers centimes sont destinés à la retraite. Les futurs patrons, ingénieurs, commerçants sauront ainsi ce que c'est qu'un livret de retraite. Ils se familiarisent avec les idées d'épargne. Ils font l'apprentissage de l'économie sociale.

Comme ils reçoivent les soins pharmaceutiques et médicaux dans l'infirmerie, nous les engageons à abandonner les cinq derniers centimes aux enfants de la classe pauvre, soit pour effectuer un versement à la place d'un petit indigent qui ne peut pas payer, soit pour subventionner nos cours d'adultes. Ils le font très volontiers et acceptent cette idée d'enthousiasme.

Partout où on l'a proposée, on a réussi et le mouvement ne cessera de s'étendre.

Nous constituerons des Comités qui auront un double effet.

D'un côté, nous rapprocherons les professeurs des instituteurs. Nous aurons des comités mixtes formés mi-partie de proviseurs, de principaux, de professeurs, mi-partie d'instituteurs d'où sortiront plus tard des Cercles universitaires, qui s'emploieront d'eux-mêmes aux lectures, aux conférences, aux cours populaires.

D'autre part, on pourra faire entrer dans les Comités quelques représentants des élèves des lycées et collèges, pour qu'ils fassent l'apprentissage de la philanthropie et des œuvres sociales, dès l'adolescence. Ce sera un moyen, pour eux, de s'initier à la pratique de la solidarité.

A côté des mutualités, il y a les « amitiés », les associations. A mesure que je me suis préoccupé de cet enseignement post-scolaire, je me suis demandé par quels moyens on pourrait y intéresser l'enseignement secondaire et comment surtout l'enseignement secondaire en tirerait quelque profit.

Par la mutualité, la chose est facile ; mais il faudrait faire porter l'effort sur les Associations d'anciens élèves. On pourrait ainsi grouper des influences autour des lycées et collèges en faveur du recrutement de ces établissements.

Aussi, dans une réunion qui a eu lieu, il y a trois mois, au Ministère de l'Instruction publique — c'était une commission de l'exposition — il a été décidé qu'on adresserait aux présidents des Associations d'anciens élèves des lycées et collèges un questionnaire, de façon à indiquer quel pourrait être, à un moment donné, leur devoir social, comment ils pourraient aider l'Université pour assurer la prospérité des établissements d'enseignement secondaire, quelle part d'influence ils apporteraient et dans les conseils d'administration et autour des lycées et collèges.

Voici le questionnaire, monsieur le Président, qui a été adressé par M. Rabier aux proviseurs et aux principaux. Vous pourrez, si vous le jugez nécessaire, le verser au débat. Ce sera la première fois que les Associations d'anciens élèves des lycées et collèges figureront officiellement à une exposition.

De plus, les inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire pourraient être invités — je marche peut-être sur des plates-bandes qui me sont un peu interdites — à aller faire dans leurs tournées une visite à ces présidents d'Associations, à ces secrétaires généraux afin de s'entretenir avec eux.

M. le Président. Nous les avons consultés au cours de cette enquête et nous attendons leur réponse.

M. Henri Blanc. Ne serait-il pas possible d'établir un lien entre les différentes Associations d'anciens élèves ?

M. Edouard Petit. Nous ne demandons, nous ne désirons que cela.

M. Perreau. Voici l'intérêt de la question :

Les nécessités de la vie peuvent amener un ancien élève de lycée à résider dans une ville autre que celle où il a fait ses études; il peut s'intéresser néanmoins à l'Université. Ne serait-il pas possible, dans ces conditions, que les membres d'Associations d'anciens élèves de lycées pussent faire partie des mêmes Associations organisées dans les nouvelles villes qu'ils habitent ?

M. Edouard Petit. On l'a fait pour la mutualité scolaire et l'on pourrait procéder de même pour les Associations d'anciens élèves. Il y aurait lieu de fonder une fédération de ces Associations qui pourraient ainsi se connaître et se soutenir.

L'idée est en germe.

L'Association des anciens élèves du lycée de Marseille a pris une délibération dans ce sens. On a même parlé de la possibilité de réunir un congrès des Associations d'anciens élèves de lycées et collèges, comme le congrès des « Petites A » des écoles primaires qui doit se tenir bientôt à Lyon, sous la présidence de M. Compayré.

M. le Président. Il serait désirable qu'on fît tomber ces barrières?

M. Edouard Petit. Il le faut, c'est une question de vie ou de mort.

Partout, les proviseurs, les principaux devraient se montrer, présider des réunions, se mêler aux Patronages et aux Associations.

Les professeurs, eux, le font déjà, et « l'extension universitaire » est en très grand honneur auprès d'eux. Cette question est d'ailleurs portée au programme du congrès qui va se tenir au mois d'avril prochain à Paris.

On n'a eu qu'à demander aux professeurs de prendre cette initiative, sans toutefois la leur imposer, et ils se sont associés librement à cette œuvre de liberté.

On n'a qu'à se louer de leur zèle. Ils font des conférences de tous côtés.

Je reviens du département de l'Aude, et je puis dire que, dans toutes les villes de l'Aude, à Carcassonne, à Narbonne, etc., les cours d'adultes sont compris ainsi : deux fois par semaine, le cours est fait par l'instituteur et une fois par semaine le professeur monte dans la chaire de l'instituteur et y fait soit une causerie, soit une lecture, soit une conférence.

M. le Président. C'est très bien!

M. Edouard Petit. Nous sommes à l'aurore d'une ère nouvelle; nous sommes au début d'un mouvement qui n'a pas encore donné tout ce qu'il porte en lui.

M. le Président. Nous sommes heureux de vous entendre tenir ce langage.

Avez-vous quelques questions, messieurs, à poser à M. l'inspecteur général?...

Monsieur Edouard Petit, nous vous sommes très reconnaissants de votre déposition.

Séance du mercredi 22 mars 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. MOREAU

Inspecteur général des finances.

M. le Président. Monsieur Moreau, vous avez été chargé de synthétiser tous les rapports de vos collègues de l'inspection des finances. L'inspection des finances ne s'occupe pas régulièrement et normalement des lycées: elle a donc reçu une mission spéciale?

M. Moreau. Vous vous rappelez qu'au moment de la constitution du ministère présidé par M. Méline, le Gouvernement avait décidé que l'inspection des finances serait chargée de faire des investigations dans les différentes administrations, à l'effet d'obtenir des simplifications et des économies. C'est en vertu de ces instructions générales que l'inspection des finances s'est rendue dans les lycées.

M. le Président. Ces inspections se rattachent aux travaux de la commission de décentralisation?

M. Moreau. Pas tout à fait. Une partie de nos travaux ont été communiqués à cette commission, mais pas tous. Ces travaux ont été communiqués aux ministères compétents, au Ministère de l'Intérieur, au Ministère de l'A-



griculture, au Ministère de l'Instruction publique, etc.

M. le Président. Un grand nombre de lycées ont été vus ?

M. Moreau. Un assez grand nombre. On a fait des rapports spéciaux sur chaque lycée ; les inspecteurs généraux ont fait des rapports d'ensemble ; un extrait d'un de ces rapports est annexé à la première note d'ensemble faite par le service de l'inspection des finances.

Je vais, si vous le désirez, vous donner lecture de ma déposition.

M. le Président. Vous avez toute liberté, monsieur l'inspecteur général.

M. Moreau. Dans son rapport sur le budget de l'Instruction publique de l'exercice 1888, M. Burdeau s'exprimait ainsi au sujet de la comptabilité des lycées : « La Chambre, en accordant des subventions, ne vote pas des fonds pour un usage précis ; elle verse simplement de l'argent dans une centaine de caisses où l'Administration constate qu'il en manque, mais dont les recettes et les dépenses restent inconnues du pouvoir législatif. Il en résulte que la gestion, même financière, des lycées est placée sous le régime des décrets et des arrêtés ministériels. C'est par arrêté que l'on crée des emplois administratifs, que l'on dédouble des classes, que l'on fixe le prix des heures supplémentaires aux professeurs. C'est par décret que l'on règle les traitements des fonctionnaires, les tarifs d'externat et de pension. Toutes ces mesures engagent le Trésor. Cependant le Parlement n'intervient que pour constater ensuite le contrecoup qu'elles ont sur la situation financière des lycées. »

M. Burdeau n'était pas absolument dans la vérité, lorsqu'il disait que les recettes et les dépenses des lycées restent inconnues du pouvoir législatif; elles sont, en effet, récapitulées dans des tableaux annexés aux comptes du Ministère de l'Instruction publique. Depuis quelques années même, les rapporteurs de la Chambre joignent, comme annexe, à leurs rapports des résumés des derniers tableaux publiés par le Ministère. Ainsi le rapport sur le budget de 1899 contient, sous le titre d'annexe n° 10, le résumé des recettes et des dépenses effectuées par les lycées de garçons au cours de l'exercice 1897.

Mais ce qui était exact dans les observations de M. Burdeau, c'est que, contrairement à ce qui se passe pour les autres administrations de l'État, les recettes et les dépenses des lycées ne figurent pas dans les prévisions du budget. Les recettes n'y figurent à aucun titre ; quant aux dépenses, on ne voit apparaître au budget que les subventions accordées par l'État et destinées à combler le déficit d'exploitation des lycées (chap. 43). Ces établissements jouissent, en effet, de l'autonomie financière ; ils sont assimilés aux départements, aux communes, aux hospices et aux bureaux de bienfaisance, quoique étant des établissements nationaux, ainsi que leur nom même l'indique. Il suit de là que la Direction de l'Enseignement secondaire n'est pas limitée, au point de vue de la dépense, par les crédits votés par le Parlement, comme le sont les autres administrations de l'État, comme l'est, par exemple, la Direction de l'Enseignement primaire. Elle peut à son gré créer de nouvelles chaires, de nouveaux emplois, augmenter les traitements, donner des avancements, enfin engager toutes les dépenses qui lui semblent utiles. Ces dépenses sont mises à la charge des lycées ; elles augmentent, en fin d'exercice, le déficit d'exploitation, et retombent finalement et forcément, au bout d'un temps plus ou moins long, à la charge de l'État. Les proviseurs, censeurs, professeurs, répétiteurs, etc., sont des fonctionnaires de l'État ; on ne comprendrait donc pas que leurs traitements pussent rester en souffrance. De même, les fournisseurs des lycées sont bien des créanciers de l'État comme les autres ; il faut donc que l'État finisse par les payer, un peu plus tôt, un peu plus tard. Il les paye par l'intermédiaire des lycées, en accordant à ceux-ci des suppléments de subventions.

En somme, l'autonomie financière des lycées est purement fictive, du moins pour tous ceux dont l'exploitation se solde en déficit. Car, tandis que les déficits doivent fatalement, comme je viens de le dire, être comblés par l'État, les bonis, en principe du moins, appartiennent aux lycées. Supposons que, sur les cent dix lycées de garçons qui existent aujourd'hui, cinquante réalisent constamment des bénéfices. Au bout de quelques années, ils pourraient avoir amassé des réserves considérables, dont l'État ne pourrait disposer en principe, tandis qu'il devrait couvrir toujours les déficits des soixante autres lycées. Il y a là quelque chose de peu acceptable au premier abord ; l'enseignement étant considéré en

France comme un service public, il semble que l'État devrait bénéficier des gains qui peuvent être réalisés par certains lycées, comme il supporte les pertes des autres. C'est ce qui arrive pour l'enseignement supérieur; la Faculté de droit de Paris rapporte à l'État, pendant que les autres lui coûtent.

Le caractère fictif de l'autonomie financière des lycées tient, du reste, à ce qu'ils n'ont pas une véritable autonomie au point de vue pédagogique et administratif. Les budgets sont bien préparés par les proviseurs et examinés par les bureaux d'administration; mais les principales dépenses, celles du personnel, sont fixées en réalité par l'administration centrale. C'est le ministre ou le directeur de l'enseignement secondaire qui détermine le nombre de classes, celui des emplois de toutes sortes, et les traitements de tous les fonctionnaires des lycées. En somme, les proviseurs et les bureaux d'administration n'ont à peu près aucune action sur les dépenses de personnel. Les dépenses de matériel seules restent soumises à l'action des proviseurs et surtout des économes; une bonne gestion économique peut réduire ces dépenses dans une certaine mesure. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'elles sont beaucoup moins importantes et par nature plus incompressibles que celles de personnel.

Pourrait-on donner aux lycées une véritable autonomie administrative, c'est-à-dire étendre beaucoup les pouvoirs des proviseurs et des bureaux d'administration, en ce qui concerne notamment la détermination du nombre des cours et des professeurs et répétiteurs? C'est une question qui échappe à ma compétence et que je n'ai, par conséquent, pas à examiner ici.

Une autre conséquence de l'autonomie financière des lycées, sur laquelle il me paraît indispensable d'appeler l'attention de la Commission, c'est la facilité avec laquelle certaines irrégularités peuvent être commises dans l'emploi des crédits. Aujourd'hui, lorsqu'une subvention est accordée à un lycée sur les crédits du chapitre des constructions (chap. 62), le payement en est effectué sur une simple quittance de l'économe. Il est bien difficile ensuite à la Cour des comptes de suivre l'emploi de cette subvention dans les comptes du lycée et de s'assurer qu'elle a été réellement consacrée à des travaux de construction, de restauration ou de grosses réparations. Au cours des exercices 1893, 1894 et 1895, une notable partie des crédits du chapitre des constructions ont été détournés de leur affectation normale pour fournir des subventions, pour les dépenses ordinaires des lycées : 2.500.000 francs au moins sur 6.380.000 francs. La Cour des comptes a d'ailleurs signalé une ordonnance du 9 février 1895, imputée sur les crédits de l'exercice 1894 et s'élevant à 548.000 francs pour subventions à 48 lycées, qui ne pouvaient évidemment s'appliquer qu'aux dépenses ordinaires de ces établissements. La direction de l'enseignement secondaire a reconnu sans hésiter l'exactitude de la critique de la Cour.

Elle avait, du reste, signalé le fait elle-même à un rapporteur de la Chambre des Députés, M. Delpeuch.

M. le Président. On nous a signalé qu'il y avait confusion entre les dépenses ordinaires et les dépenses extraordinaires.

M. Moreau. S'il n'y avait que confusion dans la comptabilité, ce ne serait que demi-mal; mais des crédits ont été détournés de leur affectation initiale.

M. le Président. Ils ont été employés à combler le déficit?

M. Moreau. N'ayant pas l'emploi immédiat des crédits pour des constructions, et voyant plusieurs lycées en déficit ou sur la pente du déficit, la Direction avait cru pouvoir faire ces virements d'un chapitre à l'autre, plutôt que de provoquer l'annulation des crédits non épuisés au titre des constructions, et de solliciter des crédits supplémentaires au titre des subventions pour dépenses ordinaires.

De pareilles irrégularités sont extrêmement regrettables. Sans doute, l'argent a été utilement employé; mais il n'en reste pas moins qu'une partie des dépenses des lycées a figuré sous une qualification inexacte dans les comptes définitifs du Ministère de l'Instruction publique. Le Parlement a été ainsi induit en erreur, et, par la suite, toutes les statistiques, toutes les comparaisons qu'on voudra faire au sujet des dépenses ordinaires des lycées seront faussées, en ce qui concerne les exercices dont il s'agit, par ces virements clandestins, qui auraient été à peu près impossibles avec le système du rattachement des recettes et des dépenses des lycées au budget de l'État.



Aussi je fais toutes réserves sur les chiffres que je vous donne, parce qu'il y a un tel mélange entre les dépenses ordinaires et les dépenses extraordinaires qu'il est difficile de faire le départ. On pourrait le faire pour un seul lycée, si on épluchait le budget et le compte; mais il est impossible de faire un travail d'ensemble rigoureusement exact.

M. le Président. N'a-t-on pas remédié à cet état de choses?

M. Moreau. On va y remédier. La Commission chargée de reviser la comptabilité des lycées y a remédié en principe, mais il faut encore de la bonne volonté de la part de l'administration pour empêcher ces confusions.

La comptabilité des lycées était, du reste, devenue passablement obscure au cours de ces dernières années. C'est ce que faisait remarquer M. le député Bouge dans son rapport sur le budget de 1897. « La situation financière des lycées ! Il est malaisé, disait-il, d'en donner le bilan. La comptabilité est confuse et toute investigation est impossible. Il faut s'en tenir à un tableau des recettes et des dépenses, qui a, outre beaucoup d'inconvénients, celui de confondre les recettes ordinaires et les recettes extraordinaires, les dépenses ordinaires et les dépenses extraordinaires.

« De sorte que, dans l'état de situation d'un lycée, les subventions une fois données, provenant du chapitre 60 du budget, qu'il touche de l'État pour constructions importantes, acquisitions de terrains, etc., etc., figurent dans ses recettes, et les payements aux entrepreneurs dans ses dépenses, sans signalement particulier. »

Cette dernière critique est absolument justifiée. Lorsque j'ai dû étudier de près en 1896 les opérations financières des lycées, il m'a été impossible de savoir exactement quelles sommes avaient été consacrées à des dépenses ayant réellement le caractère extraordinaire. J'ai pu voir, par les propositions d'ordonnancement conservées au Ministère, sur quel chapitre (43 ou 60) les subventions aux lycées avaient été ordonnancées; mais leur emploi n'a pu être déterminé d'une manière rigoureusement exacte. Il est, d'ailleurs, un autre procédé irrégulier qu'il faut également signaler et qui contribue beaucoup à obscurcir encore la comptabilité des lycées depuis 1893. Vous savez tous que les lycées de province appartiennent aux villes dans lesquelles ils sont situés. Il suit de là que les travaux de construction ou de restauration sont en principe à la charge des villes propriétaires des immeubles. L'État leur accorde seulement des subventions ; mais les travaux doivent être exécutés et payés par les villes. Aussi, depuis 1893, époque à partir de laquelle on a renoncé au système des subventions payables en annuités, les subventions en capital accordées aux villes figurent-elles au budget sous le titre suivant : « Subventions aux départements, villes ou communes pour la participation de l'État à la construction d'établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire. »

Ce n'est donc pas à l'État à faire la dépense, à prendre l'initiative; il subventionne les villes, il donne une quotité de la dépense à faire.

Il va de soi que ces subventions auraient dû être ordonnancées directement, au fur et à mesure de l'avancement des travaux, au profit des receveurs municipaux des villes intéressées. Au lieu de procéder ainsi, la direction de l'enseignement secondaire a, au cours de ces dernières années, et dans le double but d'épuiser les crédits en fin d'exercice et de fournir des ressources temporaires à certains lycées, ordonnancé la plupart de ces subventions au profit des économes qui ne les reversaient qu'au bout de plusieurs mois, parfois un an ou même deux ans, aux receveurs municipaux.

M. le Président. Cela a constitué un fonds de roulement?

M. Moreau. Pendant un certain temps. De plus, comme ces sommes étaient déposées à la caisse des dépôts et consignations, elles produisaient un certain intérêt.

M. Ermant. Parce que la caisse des lycées et collèges était richement dotée.

M. Moreau. Le crédit n'était pas si élevé, mais au début on n'en avait pas l'emploi. Actuellement, on ne peut plus le faire.

M. le Président. Cela a constitué un fonds de roulement temporaire qui a permis de reculer l'époque de la liquidation du déficit.

M. Moreau. Il est impossible de distinguer, dans les tableaux récapitulatifs annexés aux comptes des exercices 1894 et suivants, les sommes payées par les économes aux entrepreneurs de celles qu'ils ont simplement rever-

sées aux receveurs municipaux. Je dois dire toutefois que, à la suite des observations de l'inspection des finances, ce procédé vicieux paraît avoir été récemment abandonné.

On m'a dit que les subventions ne passaient plus par l'intermédiaire de la Caisse des économes.

Quant aux lycées de Paris et de la Seine, qui se trouvent dans une situation différente, les sommes affectées aux travaux de construction et de restauration ont été ordonnancées, tantôt au profit des entrepreneurs, tantôt au profit des économes. Encore une cause de confusion dans la comptabilité des lycées.

Il y a un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire et de lycées de Paris qui appartiennent à la ville de Paris; on ne procède pas à Paris comme en province; lors même que certaines réparations, certains travaux sont à la charge de la ville de Paris, elle en fait une certaine partie avec ses fonds, et l'État fait les autres et les paye directement. Il n'y a pas de subventions accordées à la ville de Paris.

Mais la principale difficulté qui s'opposait à la distinction des recettes et des dépenses ordinaires et extraordinaires provenait surtout de la classification adoptée par le décret du 16 octobre 1867 et l'instruction du 30 décembre 1868. Cette classification, empruntée à la comptabilité communale, comportait trois natures de recettes et de dépenses: les ordinaires, les extraordinaires et les supplémentaires. Ces dernières comprenaient toutes les catégories de recettes et de dépenses non prévues primitivement au budget; en fait, les unes avaient le caractère d'opérations ordinaires, les autres d'opérations extraordinaires. Il était très difficile, dans ces conditions, lorsqu'on dressait les tableaux récapitulatifs annexés aux comptes définitifs dont il a déjà été question, de faire un classement exact des recettes et des dépenses suivant leur véritable nature. Et pourtant tout est là; c'est seulement cette distinction qui permet d'apprécier avec sûreté la marche et la situation financière de chaque établissement d'instruction.

Enfin le contrôle de l'emploi des subventions de l'État était rendu très difficile aussi par le défaut de concordance qui existait entre les dates de clôture des deux comptabilités de l'État et des lycées, l'exercice financier prenant fin au 31 mars pour les lycées et un assez grand nombre de subventions étant ordonnancées trop tard pour pouvoir être encaissées par les économes avant cette date.

M. le Président. On a rétabli la concocordance?

M. Moreau. On a rétabli la concordance. Il y avait des chevauchements continuels qui empêchaient tout accord entre le total des subventions ordonnancées sur un exercice et celui des sommes inscrites en recette dans les comptes des lycées pour le même exercice.

La Commission instituée par l'arrêté ministériel du 19 novembre 1897 pour reviser la comptabilité des lycées s'est efforcée de remédier aux défectuosités que je viens de signaler. Le décret du 1er août 1898 reporte au 30 avril la clôture de l'exercice financier des lycées et modifie l'ancienne classification des recettes et des dépenses qui ne doivent plus désormais être distinguées que d'après leur nature réelle. Mais, si le principe est posé, je tiens à faire remarquer qu'il dépend du Ministère de l'Instruction publique d'assurer une distinction exacte entre les recettes ordinaires et les recettes extraordinaires, et surtout entre les dépenses ordinaires et les dépenses extraordinaires. Ainsi les constructions, reconstructions et grosses réparations, les achats de parties importantes de mobilier, d'instruments et de matériel de toute espèce destinées à garnir des locaux nouveaux ou à créer un nouvel enseignement sont bien des dépenses extraordinaires. Mais il doit être entendu que les réparations locatives, l'entretien du mobilier, l'achat de linge de maison en remplacement de celui qui s'use périodiquement, l'achat de quelques instruments de faible valeur, constituent toujours des dépenses ordinaires. Il ne faut pas que ces opérations soient classées parmi les dépenses extraordinaires, comme cela est arrivé trop souvent. Il devrait y avoir, d'ailleurs, très peu de dépenses extraordinaires dans la comptabilité des lycées, puisque, comme nous l'avons vu, les dépenses de cette nature, dans les lycées de province, sont à la charge des villes avec subvention de l'État, et que, dans ceux de Paris, elles pourraient être le plus souvent ordonnancées directement au profit des entrepreneurs et fournisseurs.

Il dépend du Ministère de l'Instruction publique de faire exactement cette distinction; nous n'avons pu faire que l'observation.

M. Ermant. En ce qui concerne les dé-

penses, une fois les lycées construits, les améliorations, l'entretien même quand il est d'une certaine nature, restent bien à la charge de l'État ; les villes n'ont à leur charge que l'entretien.

M. Moreau. Les réparations locatives et d'entretien seulement sont à la charge de l'État.

M. Ermant. Non seulement les réparations locatives, aux termes du Code civil, mais il y a toute une nomenclature prévue par des instructions ministérielles. En fait, la plupart des dépenses restent à la charge de l'État. L'entretien des gros murs, les conduits d'écoulement de l'eau restent seuls à la charge de la ville. Eh bien, toutes ces dépenses constituent bien des dépenses d'entretien qui deviennent des dépenses ordinaires.

M. Moreau. Pour les dépenses d'entretien, ce n'est pas douteux; mais les reconstructions, restaurations, augmentations doivent être considérées comme dépenses extraordinaires.

M. Ermant. Lorsqu'on fait des augmentations, on passe un traité nouveau; on demande aux villes dans quelle proportion elles veulent contribuer à la dépense.

M. Moreau. L'État donne 50 0/0 pour l'enseignement secondaire.

La nouvelle instruction modifie aussi profondément la comptabilité, en ce qui concerne les remises. Les modifications apportées en cette matière étaient dictées, du reste, par celles que le Parlement a fait subir au système lui-même des remises et dégrèvements. Auparavant une grande confusion régnait à cet égard. On prélevait sur les crédits du chapitre des exemptions et remises les sommes nécessaires pour rembourser aux lycées les remises de toute nature ; mais, les crédits étant insuffisants, on n'en remboursait effectivement qu'une partie ; on ne remboursait même rien au lycée Janson-de-Sailly, encore prospère à cette époque. Comme, dans les budgets des lycées, les recettes étaient prévues sans aucune déduction du chef des remises, il résultait de cette manière de faire que des budgets paraissant en équilibre se soldaient forcément en déficit, toutes choses égales d'ailleurs. C'est ce qu'avait signalé l'inspection des finances, lors de ses vérifications de 1896, en demandant qu'on apportât un remède à cette grave défectuosité. Le remède venait, en fait, d'être apporté par le Parlement, qui, dans le budget de 1896, faisait une distinction fort rationnelle entre les différentes espèces de remises.

Les remises accordées aux fils des fonctionnaires de l'enseignement primaire et les quelques remises de faveur qui subsistent en vertu du décret du 6 août 1895 constituent de véritables exemptions dont le montant doit être prélevé sur le crédit du chapitre des bourses nationales et dégrèvements et intégralement remboursé aux lycées. Il en est autrement des remises d'ordre et de principe. Les remises d'ordre sont celles accordées aux familles des élèves décédés ou renvoyés ou à celles qui retirent leurs enfants dans le courant d'un trimestre pour des causes majeures dûment constatées : maladie, fin d'études à la suite d'un examen ou d'un concours, changement de résidence, entrée dans un service public, appel sous les drapeaux. Les remises de principe sont celles accordées aux parents qui ont plusieurs enfants dans les lycées de l'État.

Autrefois on n'accordait ces remises de principe qu'aux familles qui avaient plusieurs enfants dans le même lycée ; aujourd'hui on les accorde aux familles qui ont plusieurs enfants non seulement dans un seul lycée, mais même dans des lycées différents.

M. le député Delpeuch spécifiait, dans son rapport sur le budget de 1896, que « c'est désormais sur les fonds du chapitre 43 (Subventions pour les dépenses fixes) que seront intégralement compensées les diminutions de recettes provenant de remises d'ordre et de principe, chaque fois que ce remboursement sera nécessaire pour maintenir en équilibre le budget propre de nos lycées ». Et il ajoutait avec beaucoup de raison : « Ce sont des non-valeurs qui, comme toutes les autres causes de déficit, font jouer au profit de la caisse des lycées la subvention de l'État. Il ne pourra plus y être fait face indifféremment avec les crédits de deux chapitres voisins, comme cela a eu lieu trop souvent. Elles n'auront plus rien de commun, pas même le nom, avec les exemptions de frais de pension ou d'études que l'État accorde quand, ayant reconnu la valeur d'un enfant, il veut, en se chargeant de son instruction, récompenser les services des parents ou parer à l'insuffisance de leurs ressources. » Enfin restent les remises aux fils des fonctionnaires de l'enseignement secondaire, remises consacrées non par la loi, mais

par une tradition très ancienne, qui ne peuvent non plus par conséquent être remboursées aux lycées et constituent pour eux des moins-values de recettes, comme les remises d'ordre et de principe.

Etant donné le caractère, bien net aujourd'hui, de ces diverses remises, la nouvelle instruction a décidé qu'elles donneraient lieu à réduction de recettes dans les écritures, qu'il en serait tenu compte désormais dans l'établissement du budget. C'est d'après ces principes que les budgets de 1899 ont été dressés, et c'est l'évaluation plus exacte des recettes qui a fait apparaître, dès le début de cet exercice, un déficit probable d'un million pour l'ensemble des lycées; autrement dit, le crédit de 12.027.760 francs qui vient d'être voté pour le chapitre 43 (Lycées nationaux) serait trop faible d'un million.

Il est probable qu'il faudra voter un crédit supplémentaire d'un million.

M. le Président. En sus de ce qui vient de nous être demandé?

M. Moreau. En sus de ce qui vient d'être voté. On aurait peut-être mieux fait de demander davantage.

Telles sont les principales mesures qui ont été adoptées par la commission de revision de la comptabilité pour rendre les budgets des lycées plus clairs, plus sincères, et pour faciliter le contrôle de l'Administration et du Parlement. Je ne vois pas beaucoup d'autres réformes à proposer, étant donné le système actuel de l'autonomie financière que je vous ai exposé en débutant.

M. le Président. Vous établissez, monsieur l'inspecteur général, que ce qu'on appelle l'autonomie financière des lycées n'est qu'une apparence...

M. Moreau. Absolument fictive.

M. le Président. Ces budgets sont autant de services spéciaux qui échappent au contrôle budgétaire. Les budgets des lycées n'auraient d'intérêt que s'il y avait une véritable autonomie; il faudrait rendre l'autonomie réelle ou, si on ne le veut ou si on ne le peut, la supprimer?

M. Moreau. Mon opinion personnelle — mais ce n'est qu'une opinion personnelle et ce n'est pas l'opinion du Ministère des Finances — serait qu'il y a lieu de rattacher les recettes et dépenses des lycées au budget de l'État. Je crois qu'il y aurait tout avantage. Si on maintient le système actuel, il faudrait pouvoir dire aux lycées : Nous vous accorderons telle subvention, vous ne recevrez rien en dehors. Ce serait plus avantageux.

M. le Président. Dans l'état actuel, cette autonomie est une fiction?

M. Moreau. C'est reconnu par tout le monde.

M. le Président. Dans l'établissement de ces budgets, on ne distingue pas les dépenses d'internat des dépenses d'enseignement proprement dit?

M. Moreau. Les dépenses ne sont pas distinguées. C'est assez difficile. Un certain nombre de nos collègues qui ont étudié la gestion économique des lycées ont cherché à faire cette distinction. Il résulte de ces rapports qu'il y a une grande différence entre le prix de l'internat et celui de l'externat; les lycées perdent plus sur les externes que sur les internes.

M. le Président. Sur les internes, ils ne sont pas en perte?

M. Moreau. Il résulte de ces rapports que malgré tout il y avait perte.

M. le Président. Il y a perte sur l'enseignement partout; mais l'écart qui existe entre le prix total de la pension et le montant des frais d'études des externes est plus que suffisant dans beaucoup de lycées pour couvrir les dépenses de pension proprement dites; on gagne donc sur l'internat, on perd sur l'enseignement.

M. Moreau. Oui; on gagne, dans la plupart des lycées, sur les frais de pension proprement dits, nourriture et entretien des élèves internes.

M. le Président. Vous allez nous parler de la situation financière des lycées?

M. Moreau. J'y arrive, monsieur le Président.

Voici, Messieurs, ce que j'ai à vous dire au sujet de la progression des charges imposées à l'État depuis une trentaine d'années par les lycées de garçons. Au cours de l'étude que j'ai été chargé de faire en 1896 sur la comptabilité et la situation financière de ces établissements, j'ai été amené à rechercher, pendant une série d'années, l'importance des subventions de l'État par rapport aux recettes totales des lycées.

Mes recherches n'ont pas dépassé l'année 1869, la première pendant laquelle la compta-

bilité a été établie suivant les règles tracées par l'instruction du 30 décembre 1868. Les éléments de comparaison fournis par les tableaux récapitulatifs annexés aux comptes définitifs peuvent, il est vrai, ne pas être rigoureusement semblables, parce que les subventions pour dépenses extraordinaires jouent un rôle plus ou moins important, suivant les années; dans l'ensemble, cependant, les résultats fournis par cette comparaison sont suffisamment exacts. Les voici brièvement résumés (j'aurais voulu pouvoir distinguer les dépenses ordinaires des dépenses extraordinaires, mais c'est impossible; il y avait une trop grande confusion. J'espère qu'on la fera disparaître à l'avenir) :

En 1869, les subventions de l'État (bourses non comprises) se sont élevées pour les 82 lycées de l'époque (Algérie comprise) à 2.354.000 francs; les recettes totales étant de 22.150.000 francs, la proportion ressort à 11 0/0 environ. Cette proportion est de 12 0/0 en 1870, de 23 0/0 en 1871; de 1872 à 1878, elle varie entre 14 et 18 0/0; elle est de 20 et 21 0/0 de 1879 à 1881 ; elle passe à 28 0/0 de 1882 à 1885, baisse un peu jusqu'en 1888, puis remonte en 1889 à 28 0/0 pour passer ensuite à 33, 34 et 35 0/0. Enfin en 1895 les subventions montent à 13.558.000 francs sur une recette totale de 37.321.000 francs, soit à 36 0/0 environ; le nombre des lycées est alors de 110. La proportion s'abaisse en 1896 à près de 34 0/0, mais remonte en 1897 à plus de 35 0/0, exactement 35,76 0/0. Les chiffres de l'exercice 1898 ne sont pas encore connus; mais il est probable que la proportion sera au moins aussi élevée. D'ailleurs, avec le système de l'autonomie financière, les subventions accordées sur les crédits supplémentaires ne sont pas encaissées le plus souvent au profit des exercices qui ont nécessité le vote de ces crédits. C'est ainsi que le dernier crédit supplémentaire de 800.000 fr. voté en décembre 1897 était destiné à combler le déficit des exercices 1896 et antérieurs; il a été fait recette de ces 800.000 francs dans les comptes de 1897. De même, le crédit de 2.050.000 francs, actuellement demandé au Parlement, doit servir à couvrir les excédents de dépenses des exercices 1897 et 1898; il ne pourra être effectivement employé qu'au profit de l'exercice 1898 et plus probablement même de l'exercice 1899.

Ce crédit n'est pas encore voté, il va l'être prochainement. Je ne sais pas si on aura le temps de faire les ordonnancements avant le 31 mars.

Il y a donc toujours, en cas de déficit, un certain chevauchement d'un exercice à l'autre.

En 1869, il y avait 22 lycées qui ne demandaient aucune subvention à l'État; en 1870, 19; en 1871, 12; en 1872, 11; en 1873, 10; en 1874, 1875 et 1876, 3 ou 4. Aujourd'hui tous sans exception doivent être subventionnés.

Jusqu'à ces dernières années, Janson-de-Sailly faisait ses frais.

M. Baudon. Le compte « Boursiers » est en dehors?

M. le Président. Tout à fait en dehors.

M. Moreau. Je considère les bourses comme étant des recettes comme d'autres pour les lycées. C'est une dépense pour l'État, mais je ne m'en inquiète pas au point de vue des lycées.

D'où vient cette progression continuelle des excédents de dépenses des lycées? De la réduction des recettes, d'une part; de l'augmentation des dépenses de personnel, de l'autre. Dans l'impossibilité de remonter trop loin, j'avais, en 1896, comparé entre eux les résultats financiers des deux exercices 1891 et 1895. Cette comparaison faisait ressortir, abstraction faite des subventions de l'État, une diminution de recettes de 1.541.568 francs au préjudice de l'exercice 1895, portant sur les bourses nationales et autres jusqu'à concurrence de 197.261 francs, pour 1.169.365 francs sur les recettes principales et accessoires provenant des familles, et pour 174.342 francs sur les recettes diverses. Ce sont surtout les recettes des familles qui avaient baissé. Cependant le nombre des élèves n'avait pas diminué pendant cette période quinquennale, au contraire; il était passé de 51.352 à 53.993. Seulement le nombre des internes avait baissé de 613, tandis que celui des externes avait progressé de 3.254. Or il est avéré, et il ressort particulièrement des études faites par l'inspection des finances en 1896 et 1897, que les lycées perdent beaucoup plus sur l'externat que sur l'internat. Par conséquent, plus les internes diminuent, plus les externes augmentent, plus le déficit s'accroît; un accroissement très important de l'externat ne saurait même compenser, dans l'état actuel des choses, la réduc-

tion de recettes provenant d'une diminution numérique tant soit peu élevée des internes.

En effet, on ne s'en rend pas suffisamment compte, le bénéfice que donnent les externes, ou plutôt la moindre perte que procure l'accroissement des externes, est peu importante. L'augmentation de quatre ou cinq externes provoque fréquemment une augmentation de dépenses, parce qu'une classe est à son maximum de quarante-cinq ou cinquante élèves, qu'il n'est pas possible d'en donner davantage au professeur, et qu'on est obligé de scinder la classe.

Ce mouvement décroissant de l'internat ne paraît pas pouvoir être enrayé facilement; il vient d'une tendance de plus en plus accusée des parents à conserver le plus possible leurs enfants auprès d'eux, tendance accrue par un certain désir d'économie et favorisée par le développement des moyens de transport dans les villes et dans leurs banlieues.

A la suite des observations formulées en 1896 par l'inspection des finances, le Ministère de l'Instruction publique avait pris quelques mesures en vue d'améliorer les recettes des lycées.

Un décret du 19 juin 1897, rendu sur l'avis conforme du vice-recteur de l'académie de Paris, augmentait légèrement les tarifs de l'externat dans la plupart des lycées de Paris; les anciens tarifs étaient maintenus ou même abaissés dans les quatre lycées Buffon, Charlemagne, Voltaire et Lakanal qui sont situés dans des quartiers moins riches. Ce même décret augmentait aussi quelques prix de demi-pension pour les mettre en concordance avec les nouveaux tarifs de l'externat et assimilait les tarifs des classes de 6e et de 3e modernes à ceux de l'enseignement classique, qui étaient auparavant plus élevés, sans que rien justifiât cette différence. Un second décret du 6 juillet 1897 étendait cette assimilation aux lycées du département. Sauf en ce qui concerne ces deux classes modernes, les tarifs de l'internat n'ont été nullement augmentés, par les décrets que je viens de citer, contrairement à ce qui a été dit par erreur. Enfin un arrêté ministériel du 6 juillet modifiait le régime du trousseau qui imposait une perte sérieuse aux lycées. Autrefois on faisait payer aux parents pour le premier trousseau un prix exagéré (500 francs en province, 650 francs à Paris); mais l'entretien était ensuite gratuit, quel que fût le temps passé par l'élève dans le lycée. Au delà de deux ans, tous les lycées étaient en perte. L'arrêté du 6 juillet décidait que dorénavant les trousseaux seraient livrés au prix de revient augmenté de 10 0/0 pour frais généraux, mais que les familles devraient pourvoir ensuite à l'entretien, la faculté leur étant d'ailleurs laissée de se décharger de cette obligation moyennant un abonnement annuel de 125 francs.

Ces diverses mesures ayant été l'objet de vives critiques au Parlement lors de la discussion du budget de 1898, en novembre 1897, il fut entendu qu'on en ajournerait temporairement l'exécution jusqu'à ce qu'il eût été procédé à une revision générale des tarifs.

A la suite d'une nouvelle consultation des recteurs, des proviseurs et des bureaux d'administration, et sur l'avis du comité consultatif de l'enseignement public, le Ministre s'arrêta aux décisions suivantes : Les décrets relatifs au relèvement des frais d'externat dans les lycées de Paris et à l'assimilation des tarifs de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne furent maintenus, ainsi que la modification du régime du trousseau. Mais, pour donner satisfaction au Parlement qui avait semblé désirer un certain abaissement des tarifs, le décret du 29 décembre 1897 réduisait, dans les lycées autres que ceux de Paris et du département de la Seine, les frais de pension de la division élémentaire uniformément de 50 francs et ceux de la demi-pension de 25 francs; il réduisait aussi les tarifs de l'externat surveillé et supprimait, en outre, les frais dits accessoires dans tous les lycées, ce qui occasionne une perte annuelle de 330.000 fr. environ. Enfin le prix de l'abonnement annuel à l'entretien du trousseau était réduit de 125 francs à 100 francs par l'arrêté du 29 décembre.

Les lycées de province pourront encore, je crois, s'en tirer : mais à Paris on perdra sur l'entretien.

M. le Président. Dans les budgets que j'ai vus, on prévoit 100 francs en moyenne pour l'entretien du trousseau.

M. Moreau. La suppression des frais accessoires avait son effet à partir du 1er janvier 1898; la réduction des tarifs de la division élémentaire ne devait entrer en vigueur que le 1er octobre 1898. On peut admettre que, pour l'année 1898, la diminution de re-

cettes résultant de ces dernières mesures a dû compenser à peu près l'augmentation à provenir des relèvements décrétés précédemment. Malgré les réductions appliquées depuis le 1er octobre dernier, le nombre des internes a encore diminué de 563, ce qui semble prouver que des abaissements de tarifs ne suffisent pas pour provoquer un accroissement de l'internat.

Passons aux dépenses. Pendant la période quinquennale que nous avons envisagée tout à l'heure, c'est-à-dire de 1891 à 1895, elles ont augmenté de 87.143 francs. Mais, tandis que les dépenses de matériel s'abaissaient de 1.250.422 francs, celles de personnel s'accroissaient de 1.337.565 francs, soit de plus de 6 0/0. En 1896, nouvelle augmentation de 262.155 francs, ces dépenses passant de 22.934.718 francs à 23.196.873 francs. L'exercice 1897 seul présente une légère diminution de 39.807 francs par rapport au précédent. Quant aux dépenses de matériel, elles ont présenté en 1896 une petite augmentation de 24.232 francs; mais, en 1897, elles baissaient de nouveau de 790.652 francs. Il paraît difficile de les réduire beaucoup plus.

J'ai dit que ces dépenses de matériel contiennent certaines dépenses extraordinaires; je n'ai pas pu les distinguer absolument.

M. le Président. Vous constatez, d'une façon générale, que les dépenses de matériel sont aujourd'hui réduites à peu près à leur dernière expression?

M. Moreau. Je le crois. J'ai fait un travail qui a consisté à comparer quelle devait être la réduction des dépenses de nourriture, chauffage, éclairage, et autres dépenses d'internat proprement dites, par rapport à la diminution du nombre des internes. J'ai trouvé une réduction très forte. Il me semble qu'on ne peut pas aller au delà. Je ne dis pas qu'il n'y ait pas d'économies à faire dans les lycées, mais elles ne procureront pas grand'chose.

M. le Président. C'est donc sur les dépenses de personnel qu'il faudrait faire porter l'effort.

M. Moreau. L'enseignement moderne a causé une grande augmentation de dépenses.

L'accroissement des dépenses de personnel provient en somme de deux causes principales: augmentation des cours et des divers ordres d'enseignements; élévation des traitements et indemnités de toutes sortes. A la suite des études spéciales qu'elle a faites dans les divers établissement de l'instruction publique au cours des tournées de 1896 et de 1897, l'inspection des finances a été amenée à formuler certaines propositions dans le but d'arriver à réduire les dépenses de personnel des lycées: centralisation dans quelques lycées des cours de préparation aux écoles du gouvernement; suppression de diverses classes n'ayant qu'un nombre insignifiant d'élèves; groupement de deux ou trois classes pour certains enseignements, tels que l'histoire et la géographie, le dessin et les langues vivantes; réduction du nombre des professeurs agrégés; meilleure utilisation du personnel, afin de diminuer les indemnités pour heures supplémentaires, etc. Mais ces propositions ne sont faites qu'avec une grande réserve de notre part; nous sommes, en effet, ici sur le terrain pédagogique, terrain qui ne nous est pas familier et sur lequel nous ne devons nous aventurer qu'en prenant de sérieuses précautions. C'est aux hommes réellement compétents qu'il appartient de décider ce qu'il est possible de faire, sans compromettre l'enseignement, pour réduire dans la mesure convenable des dépenses qui, pour les profanes, paraissent tant soit peu exagérées.

Qu'il me soit permis, en terminant, de rendre un hommage mérité aux économes des lycées. L'inspection des finances a pu les apprécier pendant ces deux années où elle a examiné de près leur comptabilité. Ce sont des fonctionnaires très dévoués aux intérêts de l'État et dont le rôle, modeste en apparence, a en fait une assez grande importance; il convient de les encourager et de les soutenir dans l'accomplissement de leur tâche souvent ingrate et difficile.

M. le Président. Vous avez vérifié la comptabilité des économats?

M. Moreau. Personnellement, je ne l'ai pas vérifiée.

M. le Président. Je parle des inspecteurs des finances.

M. Moreau. Oui, ils ont vérifié les économats.

M. le Président. Le proviseur contrôle réellement la gestion de l'économe?

M. Moreau. Il doit la contrôler; mais j'ignore si son contrôle est très sérieux.

M. le Président. Le proviseur est ordon-

nateur; il doit donc suivre la comptabilité de haut.

M. Moreau. Cette comptabilité est bien tenue en général.

M. le Président. Vous avez étudié un certain nombre de budgets de lycées?

M. Moreau. J'en ai vu quelques-uns au Ministère de l'Instruction publique.

M. le Président. Vous avez été frappé de l'importance des dépenses de personnel et du défaut de proportion avec l'effectif des lycées?

M. Moreau. C'est ce qui m'a semblé. Mais, quand on fait ces observations aux membres de l'enseignement, ils ont toujours de bonnes raisons à donner. Nous ne sommes pas sur notre terrain, notre situation est très difficile.

M. le Président. Quand on voit, dans le budget d'un petit lycée, qu'une classe de sixième, qui compte quatre élèves, a un professeur agrégé au traitement de plus de 5.000 francs, on peut se demander s'il ne serait pas possible de trouver là une économie.

M. Moreau. Vous avez vu ce qu'a répondu le recteur de l'académie de Lyon, M. Compayré. L'inspection ayant dit qu'on pourrait réduire le nombre des agrégés, il a fait observer qu'il faudrait l'augmenter encore. C'est peut-être vrai au point de vue pédagogique, mais il faut compter sur une augmentation de dépenses.

M. Marc Sauzet. A quel point de vue vous placez-vous?

M. Moreau. Les agrégés ont une indemnité spéciale de 500 francs.

M. le Président. Et ils ont un traitement supérieur.

M. Moreau. L'indemnité de 500 fr. est, d'ailleurs, un supplément de traitement; ce n'est pas une véritable indemnité, car cette somme est sujette à retenue et donne droit à pension.

M. Marc Sauzet. Il vous paraît que le nombre des élèves de certaines classes ne comporte pas un agrégé?

M. Moreau. C'est surtout la nature de la classe qui ne le comporte pas toujours.

M. le Président. Le nombre des agrégés a notablement augmenté?

M. Moreau. Il a beaucoup augmenté. Il y a une statistique dans le rapport de M. Maurice-Faure.

M. le Président. Le nombre des répétiteurs a également augmenté. Certains proviseurs se sont plaints qu'avec le système actuel les répétiteurs ne donnaient pas assez de temps et de soin à la surveillance.

M. Moreau. C'est vrai surtout pour les lycées de facultés. Les répétiteurs sont là pour pouvoir acquérir des grades, ils ont moins de travail que dans les autres lycées.

M. le Président. Voulez-vous nous dire un mot des collèges communaux? Vous avez examiné la part de l'État dans les dépenses des collèges?

M. Moreau. Cette part nous a paru trop forte, non pas en général, car il ne faut pas généraliser, mais dans un certain nombre d'établissements.

M. le Président. Elle est très inégalement fixée; il ne semble pas qu'il y ait des principes généraux.

M. Moreau. Il y a des traités.

M. le Président. Ils ont pu être soumis à toutes les variations des considérations locales.

Vous avez signalé, dans un département, cinq collèges pour lesquels la part des villes varie de 37 à 46 0/0.

M. Moreau. C'est le département de Saône-et-Loire. C'est d'autant plus frappant qu'il y a un lycée à Mâcon; une bonne partie des élèves qui pourraient aller au lycée vont dans ces collèges communaux.

M. le Président. Il y a un collège, dans l'Ain, pour lequel la ville paye 7.800 francs et l'État 19.830 francs, un autre dans l'Isère auquel l'État donne 12.000 francs, le département 1.600 et la commune 320 francs. Il semble qu'il y ait une exagération manifeste.

Vous pensez qu'il y aurait lieu, dans la revision des traités, qui est prochaine, de fixer certaines règles, d'établir un peu d'égalité.

M. Moreau. L'avis unanime de l'inspection est qu'il y a lieu de réduire la part de l'État.

M. Marc Sauzet. Pensez-vous que la subvention devrait être fixe, ou qu'elle devrait varier avec les ressources locales?

M. Moreau. On pourra bien admettre qu'elle peut être plus élevée dans les pays plus pauvres. Mais est-il bien utile d'entretenir à grands frais les collèges qui n'ont plus d'élèves? A Saint-Marcellin, il y a vingt-cinq

élèves; le principal a dit : L'administration a été mauvaise; nous espérons que l'effectif va augmenter. Dans ces conditions, on justifie le maintien de tous les établissements.

M. le Président. L'inspection des finances n'a, en principe, aucun contrôle sur les traités passés entre l'État et les villes, ni sur leur exécution. C'est une mission spéciale qui lui a été donnée en 1896?

M. Moreau. Absolument. On nous a donné la mission d'aller dans les différentes administrations de l'Etat qui ne sont pas soumises à notre contrôle, non pas pour les contrôler, mais pour faire des investigations qui seraient de nature à amener des économies ou des simplifications.

M. le Président. L'inspection est faite par les inspecteurs généraux des économats?

M. Moreau. Il y a deux inspecteurs généraux des économats spécialement chargés de vérifier la gestion des économes.

M. le Président. Dans les lycées; mais, dans les collèges, comment est faite la surveillance ?

M. Moreau. Je ne crois pas que les inspecteurs de l'économat aillent, en fait, dans les collèges.

M. le Président. Ils ne peuvent pas matériellement y aller.

M. Moreau. La surveillance est faite par l'inspecteur d'académie et par la ville; l'État donne simplement une subvention.

M. le Président. Les budgets des lycées sont préparés par les proviseurs; le bureau d'administration donne son avis; le conseil académique délibère et arrête provisoirement le budget, qui est approuvé définitivement par le ministre. Les comptes sont-ils approuvés dans la même forme ?

M. Moreau. Les comptes sont examinés dans les mêmes conditions et soumis au jugement de la Cour des comptes.

M. le Président. Les comptes de l'économe; mais ceux de l'ordonnateur, du proviseur, sont approuvés par le ministre?

M. Moreau. Ils sont remis au ministre et accompagnés du compte de l'économe.

M. le Président. Et le *quitus* est donné au proviseur par le ministre.

M. Henri Blanc. Dans les collèges communaux, c'est le maire qui est ordonnateur, ce n'est pas le principal.

M. Moreau. Il faut distinguer entre les différents collèges. Quelques-uns sont au compte du principal, la plupart sont en régie.

M. Henri Blanc. Je parle de ceux qui sont en régie.

M. Moreau. C'est le maire qui est ordonnateur.

M. Henri Blanc. De sorte que le principal n'est pas un administrateur comme le proviseur.

M. le Président. Il y a des bureaux d'administration pour les collèges comme pour les lycées ?

M. Ermant. Il y a des bureaux d'administration présidés par l'inspecteur d'académie. Dans les lycées, le bureau d'administration voit, à de très rares intervalles, la comptabilité administrative; on lui demande de voter le budget suivant les instructions ministérielles. Quand le ministre est gêné dans son budget, on fait opérer une réduction, ce qui revient à exiger des crédits supplémentaires.

M. Gueneau. Pourriez-vous justifier cette division du traitement des agrégés en deux portions, d'ailleurs soumises toutes deux à la retenue : l'une de 500 francs, payable par trimestre ; l'autre payable par mois ?

M. Moreau. Je ne saurais répondre à cette question.

M. Ferdinand Bougère. L'inspection des finances a-t-elle eu à s'occuper des bourses?

M. Moreau. Pas d'une manière particulière. Nous avons vu quelle pouvait être leur proportion.

M. le Président. Le nombre en a diminué.

M. Ferdinand Bougère. Quelle est cette proportion ?

M. Moreau. Elle est de 7 à 8 0/0 des recettes totales; je donne ce chiffre sous réserves. La subvention de l'État représente 36 0/0 des recettes totales; les bourses réunies à cette somme forment un total d'environ 44 0/0. Mais il n'y a pas que des bourses nationales; il y a des bourses départementales et communales, qui ne sont pas distinguées ici : elles sont distinguées dans les comptes des lycées.

M. Jacques Piou. L'inspection générale, si j'ai bien compris, n'exerce aucun contrôle sur la comptabilité des collèges.

M. Moreau. Aucun, en temps ordinaire.

M. Jacques Piou. Vous vérifiez les comptes de l'économe?

M. Moreau. C'est une mission spéciale qui nous a été confiée et que nous avons accomplie au cours des tournées de 1896 et 1897.

M. Jacques Piou. Les renseignements que vous venez de donner supposent une inspection.

M. Moreau. C'est un travail exceptionnel.

M. Jacques Piou. Aucun travail du même genre n'a été fait sur les collèges?

M. Moreau. On s'est occupé des collèges; il y a des résultats d'ensemble; mais je n'ai pu les donner à la commission, parce qu'ils ne sont pas présentés de la même manière.

M. Jacques Piou. A-t-il été fait un travail de vérification, d'inspection dans les collèges?

M. Moreau. Parfaitement. On a inspecté un certain nombre de collèges et indiqué les économies qui semblaient réalisables. Il y a un résumé de cette inspection dans la note que vous avez eue sous les yeux; nous ne pouvions pas nous étendre aussi longuement à ce sujet.

M. Baudon. Les bonis des établissements sont rares aujourd'hui; ils restaient à la caisse des lycées.

M. Moreau. En principe, ils appartiennent aux lycées. Le lycée Janson-de-Sailly a encore un titre de rente de 5.000 francs. Je me rappelle avoir dit au Ministère de l'Instruction publique qu'il ne devrait pas donner de subvention à ce lycée tant que le titre de rente n'aurait pas été réalisé; il a fait des bénéfices dans les années prospères, il est juste qu'il contribue à éteindre son déficit avec ses ressources propres.

M. Ermant. Les bonis restent bien à l'établissement, mais il ne peut en disposer qu'avec l'autorisation du Ministère de l'Instruction publique, et pour apporter des améliorations d'un certain genre. Cela diminue la subvention ; c'est un simple jeu d'écritures.

M. Moreau. Il ne s'agit là que des bonis en rentes ou en immeubles; tant qu'ils sont en numéraire, le lycée peut en disposer.

M. le Président. Personne n'a plus de question à poser?...

Monsieur l'inspecteur général, nous vous remercions d'avoir bien voulu venir, et nous vous sommes très reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. Alexis BERTRAND.

M. le Président. Monsieur Bertrand, vous êtes professeur de philosophie à la faculté des lettres de Lyon. Vous avez désiré être entendu par la Commission. Vous avez des idées personnelles sur notre système d'éducation. Vous avez la parole.

M. Bertrand. C'est bien moins comme professeur à la faculté des lettres que j'ai demandé à déposer qu'à titre d'ancien professeur de lycées et de collèges. Je l'ai été pendant vingt-cinq ans; j'ai donc pu faire quelques réflexions sur la question qui vous occupe. Et cette circonstance me dispense des précautions oratoires et m'interdit même d'atténuer par l'éloge des personnes mes appréciations sévères du système des études; mes collègues n'ont nul besoin d'une indiscrète apologie; leur éloge serait mon propre éloge.

Il me semble qu'un peu de pessimisme est justifié.

Le baccalauréat, qui est un contrôle, montre nettement qu'une réelle décadence des études est à peu près générale. On a dit devant cette Commission que certains établissements privilégiés ne subissaient pas la crise des lycées. Je crois que le baccalauréat — il a du moins l'utilité d'une enquête — donne la preuve trop décisive du contraire. La crise n'est pas localisée aux établissements de l'État: elle sévit partout, si l'on n'entend parler ni de l'enseignement primaire ni de l'enseignement supérieur.

J'ai cherché, en professeur et en philosophe, les causes de cette crise, qui ne date pas d'hier, et voici l'explication que j'ai trouvée. D'abord notre système de classes, de la septième jusqu'à la philosophie, est complètement déformé dans son esprit et dans son économie. Rollin nous renseigne avec certitude sur la manière dont on comprenait autrefois le régime des classes successives, par exemple la classe de quatrième (on y commençait les *vers latins*) ou la rhétorique (c'était la classe du *discours latin*). Aujourd'hui ces classes ont perdu leur caractéristique puisqu'on n'écrit plus en latin, ni en vers ni en prose, ou si peu qu'il est inutile d'en parler.

Un vieux régent, à qui l'on demanderait quelle différence il y a entre la troisième et la seconde, ne saurait trop que dire à l'heure actuelle : c'est presque un rébus. Quand un élève sort de troisième, voici le mot d'ordre qui s'impose : « Continuez ! » Il n'y en pas d'autre. Voilà donc la confusion et la continuité remplaçant la distinction d'autrefois, la gradation savante. C'est pourquoi, à mon avis, on ne réussira pas à remplacer par des examens *de passage* le baccalauréat. Il est dans notre système actuel un fléau et une nécessité. Comme il n'y a, entre les classes, qu'une distinction nominale qui ne répond plus à rien de réel, cette continuité vague condamnerait les jurys d'examens de passage à un inévitable arbitraire, singulièrement aggravé par la crainte toujours plus grande, partout ressentie, de perdre des « unités ».

La cause de cette déformation est facile à reconnaître : c'est l'invasion des sciences ; elles se sont précipitées toutes ensemble dans un système préparé uniquement pour l'enseignement des lettres et l'ont brisé. Cette invasion des sciences est-elle un bien ? est-elle un mal ? Question oiseuse, puisque c'est une loi, une nécessité. Ce qui est certain, c'est que nous n'y pouvons rien. Nous ne pouvons ni rétablir les lettres grecques et latines dans leur splendeur première, ni supprimer les sciences qui, fortes des besoins de la vie moderne, ne se laisseraient pas éliminer ou seulement diminuer.

Je suis donc convaincu qu'il est urgent de refondre tout notre plan d'études : de mettre résolument au centre les sciences au lieu des lettres. « A la place d'honneur? » diront les « littéraires ». A leur place naturelle ; il n'y a pas de place d'honneur, d'ordre de préséance. Les deux branches du compas sont également nécessaires pour tracer un cercle parfait ; la pointe qui fixe l'une au centre n'est pas plus noble que le crayon qui trace la circonférence.

Et je serais vraiment désolé d'être rangé parmi ceux qui peupleront « la Grande Béotie ». Je ne suis nullement l'adversaire des études littéraires. Je demande délibérément une redistribution toute nouvelle des matières enseignées, cela ne veut pas dire que je sacrifie celles-ci ou celles-là : je reconnais, d'ailleurs, que c'est toute une révolution dans notre système d'enseignement.

Il y a une révolution célèbre en philosophie : c'est celle de Kant, qui déclare avoir imité Copernic. Voyant qu'il fallait imaginer orbe sur orbe, épicycle sur épicycle, pour expliquer tant bien que mal le mouvement du soleil autour de la terre, Copernic se dit : Supposons que les choses se passent autrement et que ce soit la terre qui tourne autour du soleil. Je demande pardon de la comparaison ; car j'ai bien peur, au lieu de ressembler à Copernic ou à Kant, qu'on ne m'accuse de n'être que le *Médecin malgré lui*, qui se vantait d'avoir mis le cœur à droite ! Essayons de transporter la méthode de Copernic et de Kant dans l'ordre pédagogique. Ce n'est d'abord qu'une hypothèse ; elle sera ensuite légitimée par ses conséquences ; le procédé est régulier et scientifique. Examinons l'hypothèse et ses conséquences.

Ce qui a manqué aux grands pédagogues de la Révolution, à Condorcet par exemple, pour fonder sur le roc l'enseignement secondaire national — (à mon avis, l'enseignement secondaire est en décadence depuis cette époque), — c'est une bonne classification des sciences. Qu'on relise le célèbre Rapport de Condorcet, on aura le spectacle d'un très puissant esprit dévoyé, presque frappé d'impuissance parce qu'il travaillait sur une classification des sciences défectueuse, celle de Bacon, revue mais non rectifiée par d'Alembert, classification dans laquelle les sciences s'enchevêtrent et chevauchent les unes sur les autres.

Voilà pourquoi on n'a rien fait de définitif en ce qui concerne l'enseignement secondaire pendant la Révolution. Et je désire qu'on ne se méprenne pas sur mes intentions ; je ne demande pas *plus* de sciences, j'y insiste, je ne demande pas *moins* de lettres ; mais si l'on considère les sciences, non les lettres, comme l'ossature intérieure des études, le noyau, le centre, je constate que tout devient intelligible et qu'il n'est plus besoin d'autant d'orbes et d'épicycles pédagogiques. Ce serait le terme d'une évolution ou l'achèvement d'une révolution qui se fait actuellement sans nous sinon malgré nous.

Je désire ardemment cette réforme unique, parce qu'elle seule peut mettre fin aux réformes de détail qui se détruisent l'une l'autre et qui tuent l'enseignement.

Depuis trente ans l'histoire de notre enseignement secondaire tient lieu en trois mots que j'emprunte à Voltaire : On réformait, réformait, réformait !

Les réformes de détail n'étaient nullement mauvaises, chacune prise à part; ceux qui les ont faites avaient les meilleures intentions; elles ont eu, au moment précis où on les réalisait, leur nécessité, partant leur utilité; je cherche donc la logique de ces réformes, leur ligne de convergence et je trouve qu'il y a au fond unité de direction en dépit des tâtonnements, des hésitations, même des retours en arrière.

Cette orientation des réformes, c'est, pour la définir en un mot, l'introduction progressive, mais peu méthodique, des sciences dans l'enseignement secondaire : ce fut l'esprit de l'enseignement « spécial » de V. Duruy et c'est l'esprit de l'enseignement « moderne » de M. L. Bourgeois. Rien de plus légitime; n'espérons pas remonter le courant; ne barrons pas le chemin aux sciences; endiguons-les pour qu'elles ne détruisent plus, mais fécondent et enrichissent; hâtons-nous de leur faire leur juste part de peur qu'elles n'envahissent tout l'entendement et tout l'enseignement.

Je vais essayer d'adapter à la réforme de l'enseignement la classification des sciences d'Auguste Comte. Non que je prône ou que je prêche le positivisme, mais parce que la classification de Comte détachée du système me semble éminemment propre à guider la pédagogie de l'enseignement secondaire. Tout le monde sait qu'elle échelonne et hiérarchise les sciences de la mathématique à la morale : 1° mathématiques; 2° astronomie; 3° physique; 4° chimie; 5° biologie; 6° sociologie; 7° morale.

C'est l'ordre du développement historique des sciences. Avec Comte, je crois que chaque esprit individuel se développe comme s'est développée l'humanité : intervertir l'ordre naturel et lui substituer un plan artificiel d'études, rien n'est plus dangereux.

L'ordre historique est aussi le meilleur ordre pédagogique, et celui-ci ne fait qu'abréger les étapes; il ne les supprime et ne les intervertit qu'à ses dépens.

Voilà donc le plan de l'enseignement secondaire, à condition toutefois de ne pas appeler de ce nom, comme on le fait, nombre de classes véritablement primaires; la cinquième, la sixième, la septième (le latin ne fait rien à l'affaire) sont des classes primaires. Je n'accepte dans l'enseignement secondaire que des élèves qui ont achevé les cours primaires; aussi mon enseignement vraiment secondaire est-il réduit à quatre années caractérisées par les sciences qu'on y enseigne spécialement : mathématiques en 1re année; physique et chimie en 2e année; biologie en 3e année; sociologie et morale en 4e année. Le cours d'études secondaires se fera en moyenne de quatorze à dix-huit ou de treize à dix-sept ans.

Je me hâte de répondre à plusieurs objections; et d'abord le mot « sociologie » va paraître insolite : il est pourtant déjà consacré par un usage européen, universel. La sociologie de l'enseignement secondaire ne sera guère autre chose que ce que nous avons étudié en philosophie sous le nom de *morale sociale* en y ajoutant (ils ont déjà figuré dans les programmes) des éléments d'économie politique et l'analyse des institutions sociales. Le mot de « sociologie » n'a rien qui doive effrayer; il n'est synonyme ni de positivisme, ni de socialisme; je l'emploie parce qu'il fait partie d'une classification à laquelle je ne crois pas nécessaire de rien changer; la sociologie classique, c'est donc au fond l'ensemble des problèmes de la morale sociale traditionnelle avec les compléments historiques et économiques indispensables. C'est la plus nécessaire de toutes les études.

M. Henri Blanc. Vous dites que la première année serait consacrée à l'étude des mathématiques; mais, par mathématiques, vous entendez les mathématiques élémentaires; dans une année vous ne feriez pas entrer les élémentaires et les spéciales?

M. Bertrand. Je suis d'autant plus obligé de donner des explications sur ce point que c'est précisément celui sur lequel j'ai eu le plus de scrupules et d'hésitations. Comment enseigner les mathématiques dès le début des études secondaires? Les abstractions ne conviennent point aux enfants : l'aptitude aux mathématiques se développe assez tard chez tous, jamais chez quelques-uns.

Voici ma réponse : je débute, il est vrai, par les mathématiques; seulement, la remarque est d'importance capitale, l'élève a quatorze ans; il a appris par une solide initiation primaire tout ce qui, dans les mathématiques, est empirique et pratique; il sait effectuer toutes les opérations et résoudre une foule de problèmes élémentaires. Sur bien des points il ne lui manque que la théorie, il sait déjà une foule de choses, il ignore la raison des choses.

M. le Président. Enfin vous faites deux séries d'études : une forte assise d'études primaires, et ensuite un enseignement plus complet qui se rapproche d'un enseignement secondaire supérieur?

M. Bertrand. Je le voudrais élémentaire, simplement élémentaire. Mais, à la différence des mathématiques de l'enseignement primaire, celles de l'enseignement secondaire sont essentiellement théoriques, ce qui ne veut pas dire supérieures ou transcendantes. L'ancien programme du baccalauréat ès sciences ne comprenait pas les mathématiques spéciales. Le mot « supérieur » est devenu quelque peu équivoque et c'est regrettable ; on dit également l'enseignement primaire « supérieur » et l'enseignement « supérieur » ou des universités.

M. le Président. Mais la sociologie est déjà une étude supérieure?

M. Bertrand. Je demande grâce pour son nom et sa jeunesse ; au fond, elle est presque familière à l'instituteur, sous le nom d'enseignement civique ; au professeur de philosophie, sous le nom de morale sociale ; il n'y a sur ce point qu'à compléter et à systématiser un enseignement qui n'est pas à créer de toutes pièces. Un bon enseignement sociologique est de première nécessité pour notre pays à tous les degrés des études.

M. le Président. Vous convenez que ce plan original s'écarte beaucoup du système actuel?

M. Bertrand. J'ai dit que le défaut de notre enseignement venait primitivement de l'invasion des sciences dans un système uniquement conçu en vue des lettres grecques et latines : je demande simplement qu'on fasse enfin de l'ordre avec ce désordre. Je ne fais nullement table rase de ce qui existe. Il est aussi urgent d'établir dans les sciences elles-mêmes une bonne méthode pédagogique que de fixer les vrais rapports des sciences et des lettres. Les sciences sont actuellement enseignées par morceaux, distribuées par lambeaux, dispersées et mutilées, incapables en conséquence de remplir leur vrai rôle social et moral. La géologie, par exemple, est enseignée depuis hier en trois tronçons : une partie en 5e d'abord, puis on la délaisse pendant une année, une autre partie en 3e et la fin en rhétorique — voilà le désordre organisé. Tel le pèlerin qui avait fait vœu d'aller à Rome en faisant scrupuleusement trois pas en avant et deux pas en arrière : il arriva, mais c'est miracle.

M. le Président. Et vous êtes d'avis d'avoir un seul genre d'enseignement?

M. Bertrand. Oui ; un seul type de lycées ; mais je serais enchanté que l'expérience fût faite d'abord, comme sont conduites les expériences scientifiques, sous la forme prudente d'une expérimentation restreinte. Voici mes raisons : Je tiens beaucoup à ce que l'enseignement secondaire soit ramené à l'unité ; je dis comme le fabuliste : N'en ayons qu'un, mais qu'il soit bon. Vous aurez beau perfectionner le « moderne », faire revivre le « spécial », remanier le classique ou l'améliorer : vous aurez toujours une différence d'origine, des conflits, des rivalités. L'un des enseignements passera pour noble, l'autre pour roturier : ils se jetteront l'ironie ou l'anathème ; ils se discréditeront mutuellement. Voilà trente ans que je vois les choses se passer ainsi. Certes, je veux la variété mais dans l'unité. Je ne désire pas une unité, une uniformité rigide, inflexible, pédante ; mais j'estime qu'il ne faut pas chercher la variété dans l'essentiel. La variété viendra d'elle-même, si on laisse à l'élève le libre choix des langues anciennes ou vivantes ou de certaines parties des sciences. Le fond doit être invariable ; il y a quelque chose de fondamental, c'est la série des sciences. Il ne faut pas se fatiguer à essayer de faire tenir la pyramide tantôt sur la base, tantôt sur la pointe, tantôt sur l'arête, dans l'espérance de varier les effets.

Il me reste d'ailleurs à exposer ce que je pense de l'enseignement des lettres, complément nécessaire de celui des sciences. C'est de l'étude des lettres surtout que viendra la variété. Les études littéraires consisteront essentiellement en deux langues — seulement je ne dis pas deux langues *vivantes*. Je dis : deux langues, outre l'étude approfondie du français, et je laisse une liberté absolue à l'élève de résoudre pour son compte personnel, à ses risques et périls, ce qu'on a appelé la « question du latin ». L'élève, loin de se borner à son bagage scientifique, doit, outre le français, étudier à fond deux langues : je l'exhorterai, avec une profonde conviction personnelle, à choisir sans hésiter pour une de ces langues le latin. On me dira : « N'y a-t-il pas dans ces exhortations un peu d'optimisme teinté d'un peu d'hypocrisie? Vous n'ignorez pas que vos conseils n'y pourront pas grand'chose et que généralement le latin sera délaissé. » Je réponds

que je n'ai pas du tout cette crainte et que mon optimisme est à la fois très sincère et très robuste. Je suis persuadé que, si les professeurs savent faire comprendre à leurs élèves et leur intérêt propre et nos traditions, leur démontrer (les preuves sont palpables) que le meilleur moyen de savoir le français est d'apprendre le latin, que le plus court chemin pour aborder les langues vivantes c'est encore le latin, que le latin nous fait comprendre nos origines esthétiques et sociales, je suis convaincu, dis-je, que nous aurons encore, que nous aurons beaucoup d'étudiants en latin, que presque tous opteront pour une langue ancienne dès qu'ils ne se sentiront plus condamnés au latin forcé. L'intérêt bien entendu y aidera : le latin est plus facile à apprendre que l'allemand ou l'anglais.

Quant au grec, c'est un sacrifice nécessaire. La raison? Pas d'autre que celle-ci, la capacité cérébrale a des bornes. On ne peut loger dans une tête, même bien faite, d'adolescent et la science et l'érudition : il faut opter. L'art d'enseigner a cela de commun avec l'art d'écrire qu'il consiste à choisir et vit de perpétuels sacrifices. M. Fouillée, le grand interprète de Socrate, de Platon, qui connaît le « divin Platon » mieux qu'il ne se connaissait lui-même, semble se résigner à abandonner le grec ; je suis sûr qu'il ne le fait pas de gaîté de cœur et sans déchirements.

Avouons-le franchement : il règne une sorte de pharisaïsme qui consiste à feindre que nos élèves savent encore le grec ; à prétendre que nous en apprenons assez pour que, même à si petite dose, à dose homéopathique et infinitésimale, il produise les effets éducatifs et esthétiques qu'on en attend.

Interrogez les candidats au baccalauréat de deuxième partie sur les auteurs grecs de leur programme : vous rougirez pour eux ; tout est oublié. C'est un point fraternellement commun aux élèves des universités et des congrégations : après la rhétorique, plus de grec ; *græcum est, non legitur!*

Grâce à ce sacrifice du grec, nous pouvons être plus sévères, par compensation, sur les études latines. Quand les élèves l'auront choisi librement, ils travailleront le latin avec plus de zèle et plus de fruit ; les examinateurs pourront être plus exigeants. Si le baccalauréat existe encore, on ne sera plus réduit, dans les Facultés, à donner aux candidats des versions de la force d'une quatrième d'autrefois qui font encore se récrier, sur la difficulté de l'examen et la sévérité des jurys, les élèves et les parents.

Pour résumer, je dresse ce tableau, qui représente, par le nombre d'heures dévolues à chaque professeur, l'importance relative des enseignements et toute l'économie du lycée ou du collège de demain :

QUATRE années.	CLASSES.	HEURES.	CONFÉRENCES.	HEURES.
1 Mathématiques.	Mathématiques (Astronomie)	8	Morale (prof. de sociologie)	2
	Histoire et géographie	2	Géologie (prof. de physique)	1
	Français et latin	6	Histoire naturelle (prof. de biologie)	1
	Deux langues vivantes	8	Dessin et musique	2
2 Physique.	Physique (chimie)	8	Morale (prof. de sociologie)	2
	Histoire et géographie	8	Mathématiques (prof. de math.)	2
	Français et latin	6	Chimie organique (prof. de biologie)	1
	Deux langues vivantes	8	Dessin et musique	2
3 Biologie.	Biologie	8	Morale (prof. de sociologie)	2
	Histoire et géographie	2	Mathématiques (prof. de math.)	2
	Français et latin	6	Physique (prof. de physique)	1
	Deux langues vivantes	8	Dessin et musique	2
4 Sociologie.	Sociologie (morale)	8	Mathématiques (prof. de math.)	2
	Histoire et géographie	4	Physique (prof. de physique)	1
	Français et latin	6	Biologie (prof. de biologie)	1
	Deux langues vivantes	8	Dessin et musique	2

M. le Président. Voulez-vous nous dire, en terminant, quelques mots du baccalauréat? Vous êtes à Lyon dans une grande faculté, vous faites passer des examens; croyez-vous qu'il y ait utilité à toucher au mode d'examen?

M. Bertrand. Si on touche au baccalauréat, comme on ne détruit que ce qu'on remplace, il faut le remplacer, et par quoi le remplacer, si ce n'est par les examens de passage? Et ce n'est guère possible, parce que les classes n'ont plus chacune sa caractéristique. Voilà par exemple la quatrième; qu'est-ce qui caractérisait la quatrième au temps classique? Rollin dit : « Dans cette classe le professeur commence à dicter aux élèves des matières de vers latins. » Or on ne fait plus de vers latins, la caractéristique de cette classe a disparu. La caractéristique de la deuxième était la narration latine; celle de la rhétorique, le discours latin...

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le baccalauréat?

M. Bertrand. Je le regarde comme un furoncle ou un abcès qui dénotent un sang vicié. La source du mal étant constitutionnelle, les petits remèdes superficiels ne sont que des palliatifs insuffisants. J'en pense donc tout le mal possible et je désire autant qu'un autre l'opération qui l'extirpera.

Je compare le baccalauréat à une course de bicyclettes ou d'automobiles de Lyon à Grenoble, par exemple, où il n'y aurait qu'un seul contrôle, à l'arrivée. S'il n'y a pas de contrôle sur la route de distance en distance, beaucoup de coureurs, j'allais dire de farceurs, mettront tout simplement leur machine au fourgon et monteront eux-mêmes en train express. Le baccalauréat est mauvais « en soi », quels que soient les programmes et le zèle des examinateurs, parce qu'il n'est qu'un simple contrôle d'arrivée, qui ne contrôle rien ou presque rien. Je voudrais des contrôles en cours de route.

M. le Président. Cela s'appelle les examens de passage.

M. Bertrand. Encore faut-il qu'il y ait au passage des postes, des stades, des points de repère nettement discernables. Si vous caractérisez la première année d'enseignement secondaire par ce mot précis: *mathémathiques*, vous avez un moyen de contrôle; de même pour la deuxième année avec la *physique*....

M. le Président. Vous gardez le baccalauréat jusqu'à ce que nous ayons accepté vos idées d'organisation?

M. Bertrand. C'est peut-être le maintenir jusqu'aux calendes grecques; j'espère pourtant le contraire ; en attendant nous tâcherons d'atténuer quelques-uns de ses innombrables inconvénients sans espérer y parvenir. Il nous tient enfermés dans un cercle vicieux.

M. le Président. Vous avez le temps, à Lyon, de faire passer les examens convenablement?

M. Bertrand. Le temps est mesuré; je ne dirai pas que le temps ne fait rien à l'affaire, mais que le temps, même doublé ou triplé, ne changerait guère à la nature de l'examen. Le moyen de faire passer un tel examen, superficiel et encyclopédique, n'existe pas. Il sera toujours vain de prétendre, par un examen unique et même doublé, contrôler loyalement huit longues années d'enseignement secondaire.

Le baccalauréat sera toujours un détestable « psychomètre » : il prend la mesure non des esprits, mais des mémoires ; non de la force intellectuelle acquise, mais des connaissances emmagasinées. Il mesure des quantités plus qu'il n'est apte à apprécier des qualités.

Je ne crois pas d'ailleurs que, si mauvais qu'il soit, le baccalauréat, bouc émissaire, mérite tout le mal qu'on en dit, toutes les malédictions dont on l'accable. Mauvais, il l'est surtout parce que les études secondaires dont il est la sanction sont elles-mêmes mauvaises, et j'ajoute qu'il est difficile de s'en passer actuellement parce que le désarroi du système des classes ne laisse guère d'espoir d'organiser efficacement les examens de passage.

M. le Président. Enfin vous préféreriez l'examen de passage et provisoirement vous considérez le baccalauréat comme devant être gardé, quoique suffisant médiocrement à sa fonction?

M. Bertrand. C'est la sanction très imparfaite d'un régime d'études très médiocre et l'on peut dire en ce sens qu'il est en parfait accord avec les études mêmes, qu'il leur est adéquat. Tant que nous n'aurons pas réformé les études, nous pourrons bouleverser, nous ne pourrons ni réformer sérieusement ni supprimer le baccalauréat.

Le principal avantage de mon plan, et je tiens à le faire ressortir, c'est que, notre enseignement secondaire étant réorganisé sur la base scientifique, ce serait l'unité de vie et

d'esprit, une réelle homogénéité introduite enfin dans nos trois degrés d'enseignement. Plus de solution de continuité entre le primaire et le secondaire. L'enseignement secondaire est la pièce essentielle du système, le pivot des deux autres degrés d'enseignement. Je ne saurais trop répéter que je le caractérise par ce seul mot: il est un enseignement *théorique* et ce caractère l'oppose nettement à l'enseignement primaire, qui est empirique, et à l'enseignement professionnel qui est immédiatement utilitaire et pratique. Actuellement, un élève de primaire qui veut entrer en secondaire est obligé, théoriquement du moins, de se remettre pour ainsi parler à la queue, de recommencer en 6e par les éléments du latin, tandis qu'une bonne organisation, je dis bonne au point de vue pédagogique et au point de vue démocratique, permettrait à un très bon élève de l'enseignement primaire de devenir d'emblée un bon élève de l'enseignement secondaire. C'est un point de très grande portée sociale ; c'est le recrutement de *l'élite* sur une base de sélection exactement coextensive au *suffrage universel*.

Actuellement nous ne choisissons pas ce qu'on se plaît à nommer l'élite ; ce sont les circonstances de fortune et de situation qui la désignent, ou plutôt elle se désigne elle-même. Si le fils d'une famille riche ou simplement aisée fait des études secondaires, ce ne sont pas les promesses de son intelligence, c'est simplement la situation de sa famille qui en décide. Je ne réclame pas contre ce « privilège », mais je voudrais qu'on étendît le champ de la sélection.

Autrefois il y avait un baccalauréat très démocratique ; c'était le baccalauréat ès sciences ; si les études avaient été instituées comme elles le sont aujourd'hui, tel qui est arrivé aux plus hauts grades universitaires ne serait pas même bachelier. Je connais d'éminents professeurs qui ne sont entrés dans l'Université que par cette petite porte aujourd'hui fermée.

Je ne demande pas le rétablissement du baccalauréat ès sciences; ce que je demande, et j'y insiste, c'est une organisation qui permette à un bon élève de l'enseignement primaire d'entrer de plain-pied dans l'enseignement secondaire et de ne pas s'attarder nécessairement aux éléments du grec et du latin, regardés bien à tort comme la caractéristique de cet enseignement. C'est le bon côté de l'enseignement classique moderne; mais, calqué un peu servilement sur le classique ancien, il en a presque tous les défauts et n'en a pas toutes les qualités : c'est son sosie. Et non seulement le primaire serait « raccordé » avec le secondaire, mais du même coup il me semble que la discordance criante, la disconvenance si souvent constatée de l'école et de la vie serait en grande partie atténuée. En somme, c'est avant tout de science, de connaissances positives que nous avons besoin. Si j'exige que ces connaissances aient un caractère nettement théorique, c'est d'abord en vue de la culture de l'esprit ; c'est ensuite parce que la théorie est le meilleur guide de la pratique, l'utilitarisme bien entendu.

Et tout à l'heure je n'ai pas complètement répondu à une objection très forte et qui reviendra sous toutes les formes : à quatorze ans l'élève est-il apte à comprendre les mathématiques? Je n'introduis pas les mathématiques dans une seule année ; le professeur de mathématiques enseigne en première année, mais il continue son enseignement jusqu'à la fin. Réciproquement le professeur de morale enseigne dès la première année ; il jette dès le début les bases de l'enseignement définitif de la dernière année.

Si les mathématiques éloignaient dès l'entrée quelques incapables, j'avoue que je n'en serais pas autrement désolé.

Il a paru un livre excellent de M. Laisant sur l'enseignement des mathématiques : l'auteur reconnaît que les mathématiques sont devenues encombrantes parce qu'elles ne sont pas enseignées philosophiquement. Nos livres élémentaires ne cessent de s'enfler et de s'enrichir d'inutilités. Quand un problème a été donné deux fois, dix fois, aux examens ou aux concours, il monte en grade ; il est en passe, avec des protections, de devenir théorème, et immédiatement les faiseurs de manuels de l'insérer dans leurs livres, quelquefois revus et corrigés, toujours « considérablement augmentés ».

Les livres dont nous nous sommes servis en mathématiques sont des nains en comparaison des géants d'aujourd'hui. Il est urgent, si nous en croyons M. Laisant, de déblayer, de simplifier l'enseignement des mathématiques tout en le rendant plus fécond.

Je crois donc qu'à quatorze ans, muni d'un bon enseignement primaire — ajoutez, si vous

voulez, déjà complété par une année complémentaire d'enseignement primaire supérieur, — l'élève est apte à entrer dans le cycle secondaire par la porte des mathématiques. Au surplus, il n'y a pas, disait Euler, de *route royale* en mathématiques; je ne puis changer l'ordre naturel des choses, la loi même de l'esprit; je ne puis éviter de commencer par le commencement, par la science qui est l'initiation aux autres sciences. J'ajoute que cette nouvelle pédagogie n'est novatrice et révolutionnaire qu'en apparence. Je la justifierais, au besoin, par de hautes autorités. Je méprise la routine, mais je suis respectueux envers les traditions. Je me réclamerais sans paradoxe de Bossuet, de Rollin, c'est-à-dire de ce que la tradition offre de plus fort et de meilleur.

Oui, Rollin, à la fin de sa vie, faisait spontanément, on l'a trop oublié, amende honorable aux études scientifiques. « S'il y avait eu de mon temps dans l'Université des professeurs de sciences aussi distingués que ceux qui y enseignent maintenant, dit-il en substance, j'aurais peut-être pris goût aux sciences autant que j'ai pris goût aux belles-lettres. » Et néophyte en cheveux blancs, « doyen des étudiants de France », comme se nommait Chevreul, il esquisse un abrégé d'astronomie, une physique élémentaire; il raconte élégamment le système de Copernic comme si la la langue scientifique (on l'a dit du français, qu'il écrivait moins volontiers que le latin) était « sa langue maternelle »! Si Rollin vivait encore, je ne sais si j'arriverais à le convertir à ma pédagogie, mais je suis sûr qu'elle ne l'étonnerait ni ne le scandaliserait.

Quant à Bossuet, il a presque complètement mis à exécution, pour l'éducation du Dauphin, le programme prétendu révolutionnaire que je propose. Et remarquez que tous nos enfants sont dauphins en France.

Comment a-t-il mis la dernière main à cette éducation royale, qui réussit médiocrement, il est vrai, mais par la faute de l'élève, irrémédiablement médiocre, non par celle du précepteur? Il écrivit deux livres élémentaires, qui sont l'un et l'autre des chefs-d'œuvre de notre langue : le *Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même*, qu'on ne lit plus guère depuis qu'on l'a rayé du programme du baccalauréat. C'est à beaucoup d'égards un traité philosophique de biologie. Bossuet, pour l'écrire, suivait lui-même assidûment les cours de l'anatomiste danois Sténon dont l'enseignement était renommé à Paris. Bossuet était au courant de toutes les découvertes anatomiques, de toute la science biologique de son temps. Il a composé, toujours pour couronner l'éducation du Dauphin, un livre plus célèbre et que tous ont lu : le *Discours sur l'Histoire universelle*, livre admiré par Aug. Comte avec le même enthousiasme qu'y pourrait mettre M. Brunetière lui-même. C'est, selon Comte, le premier en date et en éloquence des traités de sociologie, admirable ébauche, esquisse grandiose d'une science bien française et qui n'a plus guère qu'en France des détracteurs et des sceptiques obstinés.

Donc Bossuet, le dernier des Pères de l'Église, déclare implicitement, par sa pratique d'éducateur plus encore que par ses paroles, que l'éducation complète, l'achèvement d'une éducation solide, c'est d'une part la « biologie », d'autre part la « sociologie ». J'ai le droit de conclure qu'une commission parlementaire de l'enseignement qui ferait triompher ces idées renouerait le fil de nos plus grandes traditions, exécuterait l'œuvre de rénovation pédagogique que ni la Constituante ni la Convention n'ont pu mener à bonne fin, faute d'une classification des sciences qui leur servît de base d'appui, classification qu'il était impossible d'édifier à cette époque parce que plusieurs de nos sciences et non des moins importantes, la biologie, la sociologie, aux yeux des pédagogues timides, n'étaient pas encore entrées dans le *corpus scientiarum*, dans la « somme scientifique » de notre siècle et, comme la chimie elle-même, n'étaient encore qu'à leur aurore. Sur ce point, Comte est un bien meilleur guide que Bacon. Sachons nous servir, sans nous inféoder à aucune école, de la grande lumière qu'il a fait briller aux yeux des savants et des pédagogues.

M. le Président. Avez-vous un autre point à traiter?

M. Bertrand. Le chapitre des objections et des difficultés; mais cela demande tout un livre que j'écrirai, si je puis. Ainsi la place que j'assigne aux sciences n'est nullement une place d'honneur, c'est la place naturelle; loin de nous les ridicules questions de préséance ou scientifique ou littéraire...

M. le Président. Nous sommes à un mo-

ment de l'enquête où nous sommes absolument obligés de serrer...

M. Bertrand. Je n'ai apporté qu'une idée, une seule, mais que je crois essentielle. Je termine donc comme j'ai commencé : je pressens une grande révolution pédagogique que je caractérise d'un mot, une révolution semblable à celle de Copernic en astronomie, de Kant en philosophie : les sciences placées systématiquement au centre des études, les lettres devenant leurs éclatants satellites. Qu'un seul lycée de ce type nouveau soit créé demain et je suis convaincu que cette expérimentation pédagogique, qui n'offre aucun danger, changera promptement la face de notre éducation nationale.

Au point de vue budgétaire, je tiens à faire remarquer que les innovations que je propose ne consistent pas en des créations d'enseignements, mais dans une redistribution des matières enseignées ; elles n'exigent donc ni établissements nouveaux ni chaires vraiment nouvelles. Les charges de l'État ne s'en trouveraient point aggravées. Nous avons, Dieu merci, un corps de professeurs à la hauteur de toutes les tâches.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Bertrand, de votre déposition.

Déposition de M. HANOTAUX.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Hanotaux, d'avoir bien voulu venir aujourd'hui devant la Commission. Je n'ai pas besoin de dire que vous êtes membre de l'Académie française. Vous vous êtes occupé de questions d'enseignement?

M. Hanotaux. J'ai même enseigné pendant quatre ans à l'École des hautes études.

M. le Président. Mais jamais dans l'enseignement secondaire?

M. Hanotaux. Non, monsieur le Président. Je demanderai à la Commission l'autorisation, pour aller plus vite, de lire ce que j'ai écrit sur le sujet qui motive son enquête.

M. le Président. Vous avez toute liberté.

M. Hanotaux. Messieurs, le problème qui motive l'enquête pour laquelle vous avez bien voulu me convoquer se transmet d'âge en âge, sans obtenir jamais une solution définitive. J'ai apporté devant la Commission deux livres : l'un est un recueil fait au XVIIe siècle et réunissant sur la question des études les avis des personnes les plus savantes et les plus compétentes. Ce recueil, publié par les Elzévirs, en 1645, est intitulé : *Disputationes de studiis instituendis*. Vous trouverez là les noms de Grotius, de Naudé, de Campanella, de Jean Stourm, d'Érasme, de Scioppius et de bien d'autres. Or ces hommes illustres n'ont pas résolu le problème, pas plus que Rabelais, Montaigne, Port-Royal, les Jésuites, Rollin, Talleyrand et Condorcet. Il y aura donc toujours à dire sur la matière ou plutôt la difficulté se transforme, au fur et à mesure que le monde avance, selon les conditions de la vie sociale, selon la constitution des peuples et selon le point de vue, toujours mobile, des générations qui ont à le résoudre.

L'autre livre est le *Testament politique du cardinal de Richelieu*. Si la Commission me le permet, j'aurai à lui en lire, tout à l'heure, quelques courts passages.

La Commission comprendra que, dans le questionnaire qu'elle a dressé, je ne m'arrête en aucune façon au premier paragraphe qui traite de questions techniques et que je m'attache surtout à ce qui concerne la méthode, c'est-à-dire aux paragraphes 2, 3, 4 et 5. *Régime des lycées et collèges; Éducation, organisation de l'enseignement :* a) *Enseignement classique;* b) *Enseignement moderne;* c) *Rapport de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel et enfin* 5, *Baccalauréat et examens.*

Il s'agit, en somme, d'envisager les conditions dans lesquelles l'enseignement public peut préparer les jeunes gens de la démocratie française à prendre leur part dans l'activité intellectuelle, militaire, industrielle, agricole et commerciale de la France, étant entendu que leurs ressources ou leurs aptitudes leur permettent de s'élever au-dessus d'une simple instruction primaire.

Il faut remarquer, en effet, que, dans les conditions où le problème se présente, le principe d'une sélection est admis. Puisque vous supposez un enseignement *primaire* et un enseignement *secondaire*, vous considérez qu'un choix est fait entre les enfants, soit par la volonté des parents, soit par une cause quelconque, soit par la volonté de l'État.

Nous n'avons donc pas à examiner ici les conditions dans lesquelles se fait cette sélection. Nous la supposons, quand nous reconnaissons qu'il y a un enseignement secondaire, distinct de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur, et quand nous ajoutons que, si l'on veut l'améliorer, c'est qu'on ne songe pas à le supprimer.

Cette grande masse de jeunes gens, autres que les élèves de l'enseignement primaire, se trouvant mis à la disposition des maîtres de l'enseignement secondaire, comment en tirer le meilleur parti soit au point de vue de leur développement et de leur bonheur individuel, soit au point de vue de l'intérêt de l'État, soit au profit de la civilisation? Tel est, en effet, le but de l'enseignement secondaire : il doit, avec les éléments qui lui sont fournis, faire des honnêtes gens, des esprits cultivés, de bons Français et, autant que possible, des hommes heureux.

Dans ces conditions, la question de méthode prend une importance capitale, et c'est peut-être l'insuffisance de la méthode, ou le manque d'une pensée directrice, qui a conduit à un échec indéniable les réformateurs récents de notre enseignement secondaire. Ils ont été, en quelque sorte, au hasard, droit devant eux, entassant, dans les vieux cadres des anciens programmes, matières sur matières, au gré de leurs propres connaissances ou de leur idéal particulier, sans procéder énergiquement aux éliminations qu'imposent la masse et la moyenne des élèves. Ainsi ils ont fait de notre enseignement secondaire une sorte de *pandæmonium* où les éléments de la science entière se rencontrent, et qui s'encombre, comme le cabinet du docteur Faust, des débris morts et desséchés de chacune des sciences particulières, mais d'où la vie est absente et où la pratique est en contradiction fréquente avec les lois souples et simples de la nature humaine.

Former des hommes, ce n'est pas former ou même préparer des savants et des érudits : c'est susciter, autant que possible, dans les enfants, les qualités du cœur, celles de l'esprit, et, en outre, déposer en eux les connaissances qui, avec la santé, en feront des hommes équilibrés et les prépareront à remplir une fonction sociale déterminée.

Or, dans les programmes et dans les méthodes actuelles, la formation du cœur et du jugement apparaît à peine. D'autre part, les notions pratiques sont négligées. On ne s'occupe guère que des connaissances, de la science. Qu'on s'étonne après cela, que notre enseignement d'État se sente menacé et qu'il cherche, de toutes parts, un remède dans la crise qu'il traverse.

Dans l'ancien enseignement universitaire, dans celui que personnifie le nom de Rollin, la préoccupation de développer, d'une part, les qualités du cœur et, d'autre part, la faculté du raisonnement primait tout. On voulait faire des braves gens et des hommes de bons sens, s'en rapportant à eux pour le reste. Les enfants n'apprenaient pas pour apprendre; ils apprenaient pour se former l'âme, le jugement et le caractère. On savait que l'objet principal de l'éducation et de l'instruction consiste *à appliquer la volonté aux choses de l'intelligence*, et que, quand un maître a développé l'*attention* d'abord, et la *réflexion* ensuite, il a fait un homme. Le grand mot de l'Enseignement, c'est : *faites attention*. En effet, c'est là le principal de ce qu'il faut apprendre aux enfants. Le reste vient par surcroît, ou plutôt sert d'exercice.

Pour le développement des qualités morales, en dehors du travail que l'esprit fait sur lui-même par l'attention constamment tenue en éveil et par la réflexion, ces anciens maîtres relevaient de la doctrine chrétienne, mais aussi ils s'attachaient fortement aux traditions de l'antiquité : ils avaient le catéchisme; mais ils avaient aussi le *Selectæ*. Pour la formation des qualités intellectuelles, de la faculté du raisonnement et de la justesse du raisonnement, ils suivaient la méthode que j'appellerai *dialectique* ou *logique*. Revenus des excès du moyen âge et de la scolastique dans le sens de l'abus du raisonnement, ils ne s'en appliquaient pas moins à l'exercice constant des facultés d'ordre, de proportion, de classification et d'enchaînement des idées ; de là, la grande place tenue par les analyses et les versions; de là, le

couronnement des études placé dans la *logique*. Ce qu'on traquait avec le plus grand soin, c'était un faux raisonnement.

L'époque où ces principes dominaient — on peut dire qu'elle s'étend du début du XVI[e] siècle à la seconde moitié du XVIII[e] — cette période a été, de l'avis de tous, une des plus remarquables dans la formation de l'esprit français. Je ne doute pas, quant à moi, que les méthodes d'enseignement n'aient fait que rétrograder depuis qu'on a abandonné celles qui appartenaient à la vieille Université. Et peut-être n'y aurait-il qu'à y revenir, s'il n'y avait lieu de tenir compte du changement qui s'est produit depuis un siècle dans les choses du monde et qui impose à ceux qui vivent aujourd'hui une préparation plus large. Je demande cependant à la Commission de vouloir bien ne pas perdre de vue les données, fondamentales selon moi, que je viens d'indiquer.

On peut essayer de déterminer les circonstances dans lesquelles se sont produits les divers mouvements de recul dans les méthodes de l'enseignement, mouvements que je signalais tout à l'heure. Chez l'enfant, l'instruction et l'éducation s'adressent à trois ordres de facultés : la mémoire, l'imagination et le raisonnement. Chacune de ces facultés se développe avec l'âge; aussi les pédagogues ont-ils divisé, logiquement, les études en trois parties : les classes inférieures, les humanités et la philosophie qui s'appelait autrefois la logique. On n'oubliait pas, jadis, que la logique était le but final des études et elles étaient toutes dirigées dans ce sens.

Or ce sont les Jésuites qui, les premiers, ont rompu cette ordonnance magistrale remontant au XVI[e] siècle et fortifiée par les leçons de Port-Royal. Le raisonnement était particulièrement dénoncé comme blâmable et condamnable dans les Constitutions de leur fondateur. Ils se sont donc trouvés enclins à diriger l'enseignement dans un autre sens et ils ont fait fleurir les belles-lettres, les humanités brillantes, les développements à fleur de pensée et les grâces d'une rhétorique quelque peu conventionnelle.

Les maîtres de notre temps ont été frappés de l'insuffisance d'une telle méthode ; mais au lieu de revenir à l'ancienne, qui, pourtant, assurait, à l'esprit laïque et libre, tous ses avantages, ils ont fait un nouveau pas en arrière et, pour corriger les abus de la méthode imaginative, ils n'ont plus eu recours qu'aux exercices de la mémoire. De là, ces programmes surchargés où l'on inscrit constamment des sciences nouvelles, où l'hygiène, le droit, la paléontologie, l'archéologie, l'anthropologie ont leur place à côté des langues mortes, des langues vivantes, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, etc.

On est tombé dans l'erreur de croire qu'on allait ainsi atteindre le sérieux et le profond; on n'a rencontré que le superficiel. On s'est dit que l'enfant devait avoir cet ensemble de connaissances énormes à son entrée dans le monde : il ne sait plus rien.

C'est que, en effet il est un principe que les pédagogues devraient, une fois pour toutes, se fixer dans l'esprit : en dehors des notions tout à fait rudimentaires, ce qui s'apprend au collège *s'oublie toujours*. On ne sait que ce *qu'on apprend sans cesse*. J'oserai demander à un homme instruit la date de l'avènement de tel ou tel roi de France, il ne saura que répondre; du grec, il ne sait plus le lire ; de l'algèbre, il ne sait plus établir une équation. Pourtant, ces connaissances, il les a eues. Il les a oubliées. Qu'importe, s'il est resté un bon esprit, capable de s'instruire de nouveau, à l'heure où il en aura besoin!

Donc on a fait reposer tout le système de l'éducation moderne sur les ressources de la mémoire. Erreur fondamentale. Il faut laisser la mémoire accomplir la tâche qui lui incombe, c'est-à-dire fixer la connaissance des notions rudimentaires nécessaires à l'existence. Pour le reste, tout doit être sacrifié en vue des qualités du cœur et de l'esprit. Toute l'instruction et toute l'éducation doivent être orientées vers ce but supérieur.

Je n'aurais pas dit ma pensée entière, si je n'ajoutais que ces qualités doivent se développer, le plus possible, dans le sens de la tradition, parce que la tradition, conséquence naturelle du tempérament de la race, est l'instrument de pénétration le plus puissant pour labourer et ensemencer les esprits, parce que tout ce qui agit dans le sens de la tradition et de la race est bien accueilli et que l'effort doit être bien plus grand s'il s'agit d'un travail à contre-pied et en quelque sorte, à rebrousse-poil de la nature. Et nous avons, nous autres Français, une raison d'autant plus forte



de nous attacher au fonds dont nous provenons et où nous nous sommes liés par toutes les fibres de notre être, que ce fonds est le trésor le plus riche que l'humanité ait accumulé dans ses annales, que c'est une monnaie de tout premier aloi dans la philosophie, dans le droit, dans les lettres, dans les arts, et que tout ce qui nous a été légué par l'antiquité latine et grecque forme non seulement notre patrimoine à nous, mais, en somme, le patrimoine recherché et envié par toutes les nations civilisées.

Nous devons nous y tenir d'une énergie d'autant plus forte que, dans la concurrence universelle, s'il nous reste une supériorité, un élément de succès, une condition de survie brillante et digne de notre passé, certainement nous les devons à cette culture plus raffinée, à ce goût plus développé, à ces signes de race, qui, malgré des défaillances trop nombreuses, nous maintiennent toujours dans l'aristocratie de l'humanité. Si nos produits se vendent, c'est qu'ils ont puisé, dans ces traditions, un goût, un cachet, un je ne sais quoi qui les distingue de ceux qui émanent de nos concurrents; si nos ouvriers sont disputés au dehors, c'est qu'ils ont un tour de main, un savoir inné, fruit d'une longue culture et d'un séculaire entraînement; si la France a tenu et tient encore dans le monde une place proportionnellement plus considérable qu'aucune autre nation, c'est à cette vieille méthode qu'elle la doit, à la méthode et à la culture méditerranéenne. Gardons-nous de porter atteinte à ce précieux héritage.

Ces considérations seraient suffisantes et elles concluraient presque uniquement au réblissement de l'ancien système universitaire, si nous ne devions tenir compte de la nécessité où se trouvent toutes les nations modernes de préparer les hommes de demain pour la vie ardente et surchargée qui s'ouvre devant les générations nouvelles. N'est-il pas à craindre, en effet, que l'éducation lente et mûrement développée dont nous venons de rappeler les grandes lignes ne détourne la partie la plus importante de la nation des œuvres de nécessité pratique, auxquelles, de plus en plus, elle doit se consacrer? Il est bon de préparer des esprits nobles, des cœurs généreux, des lettrés délicats; mais il ne faut pas oublier ceux qui, demain, seront des hommes d'action et des hommes d'entreprise, des commerçants, des industriels, des colonisateurs; dans les circonstances actuelles, ceux-ci doivent être les plus nombreux: qu'en faites-vous? Ne songez-vous pas à eux, et ne craignez-vous pas qu'ils ne s'attardent inutilement aux beautés de l'analyse logique et de la dissertation bien conduite?

Tel est donc le problème dans ses diverses données: Préparer, avec les éléments qui nous sont fournis, des Français ayant reçu l'empreinte de leur tradition, ayant développé leur jugement et leur sens naturel et ayant cependant de bonne heure la préparation nécessaire pour aborder de front les problèmes de l'existence moderne.

Et, pour être complet, il conviendrait encore de tenir compte des exigences du service militaire qui, nécessairement, raccourcissent les études, puisque nos jeunes gens doivent, malgré ce grand sacrifice que leur impose la défense du pays, entrer dans la vie à l'âge où l'on doit avoir déjà en perspective la fondation prochaine d'un établissement et d'une famille. Telles sont les conditions variées du problème. Comment trouver une solution qui réponde suffisamment à toutes et à chacune?

Je serais disposé, quant à moi, Messieurs, à rechercher les éléments de cette solution dans une combinaison nouvelle qui consisterait à marquer beaucoup plus fortement qu'on ne le fait aujourd'hui le point de partage entre les classes inférieures de l'enseignement secondaire, classes dites de *grammaire*, et, d'autre part, les études supérieures ou *humanités*. Au moment où les jeunes gens vont quitter les premières études pour aborder les secondes, au moment où on va leur demander un effort nouveau, alors qu'il devient évident qu'ils n'en sont pas tous capables, à cette heure ils devraient, à mon sens, subir un examen d'élimination qui conserverait les uns pour des études plus fortes et qui détournerait les autres vers les voies particulières et pratiques auxquelles ils paraîtront plus aptes.

Je vais tâcher de m'expliquer clairement: Tous les enfants que les parents dirigent vers l'enseignement secondaire entrent ensemble dans la classe de huitième. On leur suppose, à ce moment, certaines notions primaires; ils ont neuf ans, en moyenne. Huitième, septième, sixième, cinquième et quatrième, cela fait cinq classes et cinq ans. Neuf et cinq font

quatorze ; les enfants ont de quatorze à quinze ans.

Ces cinq années qui doivent être passées par tous sur les bancs du collège, comment les employer? On devrait, selon moi, les employer comme on le faisait autrefois, du temps de Rollin. C'est le moment où la mémoire est fraîche, où elle se prête facilement aux exercices qu'on lui impose ; c'est le moment où les impressions sont profondes, où elles marquent leur empreinte sur l'âme, encore neuve, qui les reçoit. Donc, à cette époque, il faut une grande méthode, de la clarté, une bonne direction, des notions simples, en un mot tout ce qui peut donner à l'âme son pli et à l'esprit son aliment nécessaire, sans le surcharger d'un fardeau inutile. Donc le latin, à partir de la huitième, le grec, à partir de la sixième, l'histoire, la géographie, le français, un peu d'arithmétique, le *De viris*, le *Selectæ*, la grammaire de Lhomond, les exercices d'analyse, et surtout, encore une fois, une direction attentive, paternelle, penchée sur l'âme de l'enfant qu'elle *élève* alors et pétrit d'un geste si facile et si doux.

Cet enseignement, tout de direction et de notions, tous les enfants qui suivent les classes de l'enseignement secondaire le reçoivent également — et voilà la base solide sur laquelle doit se constituer l'unité de l'âme et de la pensée française. Les véritables études classiques sont là, non pas dans ce qu'on apprend ou dans ce qu'on parcourt, mais dans l'aptitude que l'on prend à apprendre. C'est là que se plantent les germes et que poussent les racines profondes qui se développent selon le hasard du vent qui passe et du rayon qui luit, dans toute la carrière de l'homme et du citoyen.

Mais, à partir de quatorze ou quinze ans, dans la vie, les horizons changent. L'enfance disparaît. C'est l'adolescence. Je voudrais qu'à ce moment il se fît également, dans l'enseignement, une coupure décisive. Les enfants entrent alors dans leur véritable voie et c'est ici que devrait se placer le point de départ d'une première et très franche bifurcation.

Tous ceux de nos jeunes gens qui n'ont pas montré une aptitude particulière pour les études littéraires ou scientifiques, tous ceux qui boudent sur *rosa*, *la rose*, sur César et sur Homère, ceux-là, je les élimine franchement et vite; car, avec la vie moderne si exigeante, ils n'ont pas de temps à perdre. Dans un intérêt supérieur, l'État contraint, s'il y a lieu, la dangereuse vanité des parents. A ceux qui, dans le système actuel, seront éliminés au baccalauréat trois ans plus tard — trop tard — à ceux-là il dit, sur la vue de leurs notes, de leurs cahiers de classe et sur un examen de clôture des classes de grammaire : « Vous n'irez pas plus loin. »

Mais où vont-ils aller? Que deviendront-ils ceux-là que vous éloignez et qui sont peut-être les plus nombreux? Ils iront (et c'est ainsi que doit s'organiser selon moi le véritable système complémentaire de notre enseignement secondaire), ils iront dans une quantité d'établissements où ils recevront, sans retard, *l'éducation professionnelle*. Là, ils étudieront les matières qu'ils devront connaître pour la spécialité à laquelle ils se destinent, dans un enseignement professionnel varié, souple, se prêtant aux conditions géographiques, à la vie locale et régionale : écoles de commerce, écoles d'industrie, écoles d'agriculture, écoles d'arts, écoles militaires, écoles navales, écoles coloniales, écoles de marine marchande. Cet enseignement professionnel se substituerait à notre « enseignement moderne » qui n'est qu'un décalque manqué de l'enseignement classique. Nombreuses, très nombreuses, formant le trait d'union entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, ces écoles recueilleraient la grande masse de nos jeunes gens âgés de quatorze ou quinze ans, et les hautes classes de nos lycées s'en trouveraient singulièrement allégées.

Il arrivera même, je le reconnais, que nombre d'enfants, dès ce moment, en auront assez des écoles, et qu'ils se jetteront immédiatement dans la vie pratique, comme on le fait en Angleterre. A quinze ans, on se sent déjà un petit homme. Tant mieux ; il est permis à tout le monde de prendre le taureau par les cornes et, si on le juge préférable, de goûter à la vache enragée.

Du moins, avant de quitter nos lycées, nos jeunes gens auront reçu une teinture de l'enseignement qui fait le fond de l'âme et de la pensée française ; ils en sauront assez pour ne pas être des cancres et pour pouvoir y revenir un jour, s'ils le jugent bon.

Par contre, tout ce qui va leur être nécessaire pour leur carrière, ils ont encore le

temps de l'apprendre. C'est alors l'heure de la comptabilité, de la physique, de la chimie, des langues vivantes, en un mot des connaissances pratiques. Pas de temps perdu pour la carrière et un fonds de culture française avec une bonne direction morale: tel est le bénéfice que l'enfant retirera des premières années passées, avec tous ses contemporains, sur les bancs du collège.

Et à cette heure, s'il s'éloigne, cet enfant ne sera nullement un rejeté ni un dégoûté. La vie n'était pas commencée pour lui; il n'a rien perdu. Actuellement 50 0/0 de nos jeunes gens sont éliminés aux épreuves du baccalauréat. Combien d'autres sont éliminés aux divers concours si tardifs des hautes écoles, des administrations! Autant de ratés dont on ne sait plus que faire. A quinze ans ils eussent repris goût à une autre vie et, à défaut d'une carrière intellectuelle, une carrière pratique se fût, à temps, ouverte devant eux.

Quant à ceux qui ne quittent pas les bancs du lycée, leur voie est toute tracée. Il se mettent en route pour le grade de bachelier ès lettres ou de bachelier ès sciences qui n'est plus le dernier échelon de l'enseignement secondaire, mais le premier de l'enseignement supérieur. Naturellement, ces jeunes gens se divisent en deux catégories, ceux qui sont plus aptes aux sciences et ceux qui sont plus aptes aux lettres. Les uns et les autres ont déjà le goût et l'habitude du travail intellectuel. Les programmes, qui doivent être des programmes de méthodes, peuvent cependant embrasser des matières plus étendues. Les classes supérieures de nos lycées deviennent, en quelque sorte, l'enseignement technique de la littérature et de la science. Ils conduisent naturellement aux diverses licences : ès lettres, en histoire, en droit, ès sciences, en médecine. D'ailleurs, à l'entrée de chacune des écoles supérieures, on impose la nécessité d'un examen sérieux que tout le monde peut passer et qui admet bien entendu, s'il est digne, même un jeune homme qui n'aurait pas suivi toute la filière de l'enseignement secondaire avec le couronnement du baccalauréat.

Tel est le plan général auquel je m'attacherai. Il me sera permis de faire observer combien il se plie aux mœurs actuelles qui appellent le jeune homme à entrer, de bonne heure, dans la vie; combien il se prête aux exigences du service militaire, puisque, une fois les premières études achevées, il laisse, à tous, le moyen d'ébaucher une carrière technique avant de prendre le fusil; combien, enfin, il est satisfaisant pour la culture de l'esprit, parce qu'il donne, à tous, un certain goût des études classiques, tout en leur permettant de se choisir de bonne heure une spécialité ou une technicité.

Je voudrais insister sur les conséquences les plus importantes de ce système, sur les avantages qu'il présente, ou sur certaines objections qu'il peut soulever.

Une première conséquence qu'il impose, c'est la nécessité d'une forte organisation de notre enseignement professionnel. A vrai dire, actuellement, cet enseignement est dans l'enfance. C'est, au contraire, vers ce but que je voudrais voir se diriger une bonne partie de nos efforts. Deux ou trois embryons, actuellement existants, indiquent cependant ce qui pourrait être fait. Nos futurs officiers de marine entrent à l'École normale à quinze ou seize ans. N'en sont-ils pas moins des hommes à la hauteur de tous leurs devoirs? Il existe également des écoles professionnelles qui n'acceptent les jeunes gens que jusqu'à l'âge de seize ans : ce sont les écoles pratiques des Arts et Métiers (Châlons, Aix, Angers, etc.). Est-ce que les ingénieurs qui sortent de ces écoles (quoiqu'ils n'aient reçu pour la plupart qu'une instruction primaire) n'en forment pas moins d'excellents sujets? Ces exemples sont frappants. Pourquoi ne pas les multiplier? Pourquoi ne pas avoir, à la place d'un trop grand nombre de lycées, où un trop grand nombre de jeunes gens apprennent trop longtemps un trop inutile latin, pourquoi ne pas créer, dans chaque département, une ou plusieurs écoles professionnelles où, selon la région, les professions principales, commerce, agriculture, industrie, pourraient préparer de bonne heure leurs recrues? C'est ici, messieurs, que je voudrais vous citer un passage du *Testament politique de Richelieu*, que, certainement, vous n'attendiez pas en ce moment. Mais vous verrez bien que les vues de ce grand esprit, parce qu'elles sont justes, peuvent trouver leur application, même en un temps si différent du sien :

« Le commerce excessif des lettres bannirait absolument celui de la marchandise qui comble les États de richesses, ruinerait l'agriculture, vraie mère nourrice des peuples, et déser-

terait en peu de temps la pépinière des soldats, qui s'élèvent plutôt dans la rudesse de l'ignorance que dans la politesse des sciences; enfin il remplirait la France de chicaneurs, plus propres à ruiner les familles particulières et à troubler le repos public qu'à procurer aucun bien aux États.

« Si les lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprits, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre et beaucoup seroient plus propres à s'opposer aux vérités qu'à les défendre.

« C'est en cette considération que les politiques veulent, en un État bien réglé, *plus de maîtres ès Arts Mécaniques*, *que de maîtres ès Arts Libéraux pour enseigner les lettres.*

« J'ai souvent vu, pour la même raison, le Cardinal du Perron souhaiter ardemment la suppression d'une partie des collèges de ce royaume; il désirait en faire établir quatre ou cinq célèbres dans Paris, et deux dans chaque ville métropolitaine des provinces.

« Il ajoutait, à toutes les considérations que j'ai rapportées, qu'il était impossible qu'on pût trouver en chaque siècle assez de gens savants pour fournir une grande multitude de collèges; au lieu que, si on se contentait d'en avoir un nombre modéré, on les pourrait remplir de dignes sujets, qui conserveraient le feu du temple en sa pureté et qui transmettraient, par succession non interrompue, les sciences en leur perfection.

« Il me semble en effet, lorsque je considère le grand nombre de gens qui font profession d'enseigner les lettres et la multitude des enfants que l'on fait instruire, que je vois un nombre infini de malades qui, n'ayant d'autre but que de boire de l'eau pure et claire pour leur guérison, sont pressés d'une soif si déréglée que, recevant indifféremment toutes celles qui leur sont présentées, la plus grande partie en boit d'impure, et souvent en des vaisseaux empoisonnés, ce qui augmente leur soif et leur mal, au lieu de soulager l'un et l'autre.

« Enfin de ce grand nombre de collèges, indifféremment établis en tous lieux, il arrive deux maux: l'un que je viens de présenter par la médiocre capacité de ceux qu'on oblige à enseigner, ne pouvant trouver assez de sujets éminents pour remplir les chaires; l'autre par le peu de dispositions naturelles qu'ont aux lettres beaucoup de ceux que leurs parents font étudier, à cause de la commodité qu'ils en trouvent, sans que la portée de leur esprit soit examinée, d'où vient que presque tous ceux qui étudient demeurent avec une médiocre teinture des lettres, les uns pour n'être pas capables de plus, les autres pour être mal instruits.

« Quoique ce mal soit de grande conséquence, le remède en est aisé, puisqu'il ne faut autre chose que réduire les collèges des villes, qui ne sont pas métropolitaines, à deux ou trois classes suffisantes pour tirer la jeunesse d'une ignorance grossière, nuisible à ceux mêmes qui destinent leur vie aux armes ou qui la veulent employer au trafic.

« Par ce moyen, auparavant que des enfants soient déterminés à aucune condition, deux ou trois ans feront connaître la portée de leur esprit; ensuite de quoi, les bons qui seront envoyés aux grandes villes réussiront d'autant mieux qu'ils auront le génie plus propre aux lettres et qu'ils seront instruits de meilleure main. »

Ce passage est si frappant que je n'ai pas craint de vous le lire tout entier. Il contient, en substance, les vues qui tendent à cette vaste réorganisation de l'enseignement professionnel qui donnerait à la vie moderne un caractère de promptitude, de décision, en un mot un caractère pratique qu'on reproche tant à l'enseignement actuel de négliger complètement.

Examinons maintenant les objections qui se présentent naturellement à l'esprit. Les premières sont celles qui résultent de la difficulté qu'il y aurait à transformer tout le système d'enseignement actuel, étant donnée la masse des intérêts et des habitudes qui, se trouvant lésés, résisteront. A cela, je n'ai guère à dire. Je sais combien de pareilles réponses sont difficiles, combien même elles sont dangereuses si elles échouent, puisqu'elles risquent de détruire ce qui existe, sans rien mettre à la place. Il me semble, cependant, qu'à titre de transition ou d'essai on pourrait, sans danger, développer notre enseignement professionnel ou aider à son développement, en accordant à nos élèves certaines faveurs qui sont d'ailleurs, pour la plupart, inscrites déjà dans la loi militaire. En outre, on pourrait rendre à l'ancien examen de fin d'année, en quatrième, quelque chose de son ancienne importance, en recommandant aux chefs d'institution d'insister auprès des parents pour ne pas laisser leurs

enfants s'engager inutilement dans l'impasse du baccalauréat, manqué d'avance. Peu à peu, les avantages de la méthode, s'ils existent, comme je le crois, apparaîtraient, et un moment viendrait où elle pourrait être accomplie sans brusque secousse et sans danger.

J'ai démontré une objection qui est d'ordre, pour ainsi dire, psychologique ; on fait observer que ce qui pousse actuellement les enfants vers le baccalauréat, c'est la vanité des parents qui veulent que leurs enfants soient pareils aux autres et qui ferment les yeux sur l'incapacité de tel ou tel pour les études littéraires et scientifiques. D'ailleurs, il y a des enfants qui se développent tardivement, ce qui donnera toujours un argument suffisant à ceux qui veulent se tromper eux-mêmes et qui ne veulent pas voir les leurs renoncer de bonne heure à des études qui sont toujours, pour eux, comme le signe d'une certaine supériorité.

Je ferai observer, tout d'abord, que ces parents obstinés ne perdront rien pour attendre; car la piqûre d'amour-propre qu'ils redoutent, ils la subiront trois, quatre ou cinq ans plus tard, quand leurs enfants échoueront, soit au baccalauréat, soit successivement aux différentes écoles où ils se présenteront, et alors il sera bien tard, les enfants étant à la fois plus âgés, plus engagés et plus découragés. La belle avance! Je ne désespère pas tellement du bons sens de la plupart des pères de famille pour les croire incapables de se décider à entrer à temps dans une voie utile, pratique et honorable, s'ils y sont poussés par des règlements sages, par des conseils amicaux, par une décision qui les couvre et, enfin, par l'exemple de tant d'autres qui seront bien obligés de faire comme eux.

On dit encore : Mais comment arrangez-vous le recrutement de vos fonctions libérales : administration, droit, médecine, métiers de robe, etc.? Les jeunes gens qui n'auront pas poussé jusqu'au baccalauréat seront-ils bannis pour toujours de ces nobles carrières, médecine, barreau, notariat? — A mon avis, non: le baccalauréat ne serait indispensable que pour suivre les cours des facultés des lettres et des sciences qui conduisent au professorat, à la haute science, aux études supérieures. Un examen d'aptitude serait établi à l'entrée de chacune des écoles *professionnelles* (car ce sont encore des écoles professionnelles) qui préparent les médecins, les avocats, les notaires, les futurs administrateurs, etc., et qui pourrait passer cet examen serait admis. Il est bien entendu que le titre de bachelier, comme le diplôme d'une école quelconque, obtenu avant cet examen, devrait profiter au candidat qui pourrait l'exhiber. Mais ce sont là des questions secondaires, et je craindrais de me perdre dans le détail.

Je voudrais seulement présenter encore à la Commission deux observations: l'une ayant rapport au régime de l'internat, l'autre à la liberté de l'enseignement.

De l'avis de tous, l'internat est un mal, surtout quand il s'applique à des jeunes gens d'un certain âge. Tout ce qu'on peut dire, c'est que, dans les conditions actuelles, c'est, en France, un mal nécessaire. Je ne doute pas, quant à moi, que ce mal serait singulièrement atténué par la coupure que j'indique ci-dessus dans les études secondaires.

Au-dessous de quinze ans, les enfants peuvent sans grand grand inconvénient être réunis. Or, au-dessus de cet âge, ils sont assez grands pour être dispersés. Ils trouveront bien plus facilement à cet âge des « correspondants », qui ne voudraient pas accepter la responsabilité de la tendre enfance ; d'ailleurs ils savent déjà se conduire, se diriger. Aussi je suis fortement porté à organiser notre enseignement professionnel et notre enseignement secondaire, au-dessus de la quatrième, dans le sens de l'externat. C'est là le tournant, et le tournant décisif, de l'enfance à l'adolescence. La question de l'internat pourrait trouver ici, en se guidant sur l'évolution de la nature elle-même, une solution facile et pratique.

Quant à la liberté de l'enseignement, elle n'est en rien contraire au système d'études qui vient d'être si rapidement exposé. Si l'État n'a pas le monopole de l'enseignement, ce qui serait un péril, il reste le maître de tous les passages décisifs et de l'entrée dans les écoles supérieures. Pour les hautes classes, pour l'enseignement professionnel, pour les examens d'admission, il faut venir chez lui ou passer sous son contrôle. Les jeunes gens qui quittent leurs premières études pour entrer dans les écoles professionnelles ou dans le haut enseignement n'ont reçu de leurs maîtres, quels qu'ils soient, que les notions simples qui sont les mêmes dans toutes les doctrines et qui forment l'honnête homme et

le bon citoyen plutôt que l'homme de secte ou de parti. Par contre, la rivalité et la concurrence entretenues par la coexistence des divers établissements d'institution et d'éducation ne saurait être que d'un grand profit pour tous et les familles peuvent faire élever leurs enfants par qui il leur plaît.

Ici encore, messieurs, je demanderai à la Commission l'autorisation de lui citer un passage du *Testament politique* de Richelieu qui, pour employer une expression de votre Président, me paraît frappé au coin d'une raison supérieure :

« Ayant ainsi pourvu à ce mal, beaucoup plus grand qu'il ne semble, il faut encore se garantir d'un autre, auquel la France tomberait indubitablement, si tous les collèges qui sont établis étoient en une même main.

« Les Universités prétendent qu'on leur fait un tort extrême, de ne leur laisser pas, privativement à tous autres, la faculté d'enseigner la jeunesse.

« Les jésuites, d'autre part, ne seraient peut-être pas fâchés d'être seuls employés à cette fonction...

« Si les Universités enseignaient seules, il seroit à craindre qu'elles revinssent, avec le tems, à l'ancien orgueil qu'elles ont eu autrefois, qui pourroit être à l'avenir aussi préjudiciable qu'il a été par le passé.

« Si, d'autre part, les jésuites n'avoient point de compagnons en l'instruction de la jeunesse, outre qu'on pourroit appréhender le même inconvénient, on auroit de plus juste sujet d'en craindre plusieurs autres.

« Une compagnie qui se gouverne plus qu'aucune n'a jamais fait par les lois de la prudence, et qui se donnant à Dieu sans se priver de la connaissance des choses de ce monde, vit dans une si parfaite correspondance, qu'il semble qu'un même esprit anime tout son corps : une compagnie qui est soumise par un vœu d'obéissance aveugle à un chef perpétuel, ne peut, suivant les lois d'une bonne politique, être beaucoup autorisée dans un État, auquel une communauté puissante doit être redoutable.

« S'il est vrai, comme c'est une chose certaine, qu'on se plaît naturellement à avancer ceux dont on a reçu les premières instructions, et que les parens ont toujours une particulière affection pour ceux qui ont rendu ces offices à leurs enfans; il est vrai qu'on ne sçaurait commettre l'entière éducation des jeunes gens aux jésuites, sans s'exposer à leur donner une puissance d'autant plus suspecte aux États, que toutes les charges et les grades qui en donnent le maniement seroient enfin remplies de leurs disciples, et que ceux qui, de bonne heure, ont pris un ascendant sur des esprits, le retinssent quelquefois toute leur vie.

« Si l'on ajoute que l'administration du sacrement de pénitence donne à cette compagnie une seconde autorité sur toutes sortes de personnes qui n'est pas de moindre poids que la première; si l'on considère que, par ces deux voies, ils pénètrent les plus secrets mouvemens des cœurs et des familles, il sera impossible de ne conclure pas qu'ils ne doivent pas être seuls au ministère dont il est question. »

. . . .

« Puis donc que la prudence n'oblige pas seulement à empêcher qu'on nuise à l'État, mais aussi qu'on lui puisse nuire, parce que souvent en avoir le pouvoir en fait naître la volonté;

« Puisque aussi la faiblesse de notre condition humaine requiert un contrepoids en toutes choses, et que c'est le fondement de la justice, il est plus raisonnable que les Universités et les jésuites enseignent à l'envi, afin que l'émulation aiguise leur vertu, que les sciences soient d'autant plus assurées dans l'État, qu'étant reposées entre les mains de leurs gardiens, si les uns viennent à perdre un si sacré dépôt, il se trouve chez les autres. »

En somme, c'est la doctrine de la liberté d'enseignement, exposée par des arguments qui ont une valeur presque encore actuelle.

Je m'en tiendrai, Messieurs, à ces fortes paroles. J'ai développé, devant vous, tout un système. Mon exposé ne pouvait qu'être incomplet. Un système fait de toutes pièces présente toujours, parmi de graves défauts, le plus grave de tous: c'est de demander un trop grand effort à la réflexion, à la conviction, à la volonté. Les faits ne le préparant pas et les circonstances ne s'y prêtant pas, les intérêts et la routine se coalisent contre lui. Il est donc voué, le plus souvent, à l'échec. Cependant ce qu'il peut contenir d'utile fait son chemin, même sous terre. Un beau jour la semence germe et l'idée reparaît. C'est dans cette espérance bien vague que j'ai osé vous soumettre ce trop long exposé et que j'ai abusé si longtemps de votre indulgente attention.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants de la remarquable déposition que vous avez bien voulu nous apporter. Il eût été fâcheux que le cardinal de Richelieu ne fût pas entendu en même temps que vous par la Commission.

Votre système d'éducation consiste à faire une période d'éducation commune finissant vers l'âge de quinze ans?

M. Hanotaux. Je tiens beaucoup à ce qu'elle soit commune.

M. le Président. Dans cette période vous mettez, non pas l'enseignement primaire supérieur, mais le vieil enseignement classique, le latin et le grec?

M. Hanotaux. Le latin en huitième comme autrefois.

M. le Président. Et le grec... . . . .

M. Hanotaux. Et le grec en sixième, je l'ai dit. Je tiens beaucoup au maintien de l'ancienne constitution de la pensée et de l'âme française. L'abandon qu'on a fait du latin et du grec est un grand malheur; rien ne formait mieux les esprits que les études latines et grecques commencées de bonne heure; à neuf ans, les enfants de chœur de village apprennent le latin pour ainsi dire d'eux-mêmes; le travail des classes de grammaire demeure adéquat à l'esprit de l'enfant; c'est à cet âge qu'il faut faire apprendre la syntaxe. A quatorze ans il prendra la grammaire et vous la jettera à la tête; le raisonnement prendra la place de la mémoire.

M. le Président. Considérez-vous qu'à quinze ans on saura assez de latin et de grec pour n'en pas perdre le bénéfice?

M. Hanotaux. Je comprends l'observation. Mais mon procédé d'élimination retient, en réalité, tout ce qui intéresse réellement l'avenir de l'intelligence nationale; à ceux-là il donne une culture plus forte; les élèves des hautes classes de nos lycées seront moins nombreux, les programmes plus étendus; une partie de la nation conservera le *lampada* de Lucrèce. Il reste les autres, peut-être y aura-t-il parmi eux quelques forces perdues au point de vue des études littéraires; mais ce sera bien peu de chose, et la plupart d'entre eux conserveront de leurs premières études une teinture suffisante pour ne leur être pas inutile dans la vie.

Combien y avait-il autrefois de personnes qui n'avaient que ce que j'appelle l'instruction de petit séminaire, qui avaient appris un peu de latin chez le curé ou le maître d'école, et qui en avaient gardé des notions précieuses?

Je connais un vieillard de quatre-vingts ans qui est dans ce cas; il n'était pas bachelier. Quand la retraite l'a frappé, il s'est remis au latin, et il lit Horace avec plaisir; nous pourrions multiplier cet exemple, dans toute la bourgeoisie française, élevée par les anciennes méthodes. Dans l'ordre classique actuel, beaucoup de jeunes gens n'en savent pas plus long; c'est à peu près aux anciennes classes de grammaire que s'arrête la culture, pour beaucoup; à partir de la troisième, la préparation technique les absorbe; ce qu'ils savent de latin, ils l'ont su dès la quatrième. Ceux qui ont vraiment les aptitudes continueront; à ceux qui n'en ont pas, c'est le moment de dire : Cela suffit! *Sat prata biberunt.*

M. le Président. Vous considérez que l'enseignement secondaire peut être achevé vers quinze ans, qu'ensuite on fait en réalité des études professionnelles.

M. Hanotaux. Nous n'avons pas le courage de comprendre qu'à quinze ans on est un petit homme, qu'on peut prendre son parti dans la vie. Pourtant, nous avons tous connu des hommes que les nécessités de l'existence ont obligés à prendre une profession à quinze ans et à qui le fonds d'instruction qu'ils avaient à cet âge a suffi. Nous traînons, dans des classes où l'on est en appétit de baccalauréat, des incapacités qui se retrouveront toujours. Celui qui est incapable à quinze ans le sera à dix-huit ans, mais l'échec et la piqûre d'amour-propre seront alors plus sensibles.

M. le Président. Il y a une objection qui naît de notre état social. Beaucoup d'enfants ne peuvent pas entrer en huitième pour faire des études latines, parce qu'ils restent à l'école primaire beaucoup plus tard.

M. Hanotaux. J'admets l'ordre social; je n'ai pas la prétention de le supprimer, de changer un pays dans lequel il y a une partie de la nation qui ne saura jamais le latin et le grec. Pour ceux qui ont des aptitudes particulières, il y a l'intervention de l'État.

M. le Président. Peut-on, à huit ans, discerner les vocations?

M. Hanotaux. On le fait actuellement. Je ne cherche pas à innover; je ne suis pas

un socialiste ni un intégral, je prends les choses comme elles sont.

M. le Président. Sans être socialistes, certaines personnes désirent retarder l'étude du latin pour permettre des sélections successives.

M. Hanotaux. Je ne suis pas de cet avis. Il faut apprendre le latin à l'âge où l'on apprend de mémoire, parce que, quand l'enfant *comprend*, il ne veut plus *apprendre*.

J'ai appris, dans mon village, le *Pater* sans savoir ce que c'était; je le savais admirablement. Je suis entré en huitième au lycée, j'avais neuf ans, j'avais ma petite instruction primaire. Nous avons répété *rosa*, *la rose*, et les racines grecques sans difficultés. S'il avait fallu les apprendre en quatrième, nous nous serions plaints. Or, comme il faut bien savoir ces éléments, il vaut mieux les faire apprendre à l'âge où l'enfant subit les impressions sans raisonner et la masse ne doit pas attendre les bien rares exceptions auxquelles vous faites allusion.

Bien entendu, j'adhère fortement au système des bourses qui draine tout ce qui est capable. Mais celui qui aime réellement ceux qui travaillent ne les pousse pas à faire de leurs enfants des fruits secs et des déclassés. Puisqu'il y a une certaine partie de la nation qui peut faire certains sacrifices, apprenez le plus tôt possible à ses enfants ce qu'il faut qu'ils sachent et, jetez-les ensuite comme les autres le plus tôt possible dans la vie pratique.

M. le Président. Vous voulez faire commencer de bonne heure l'enseignement secondaire et le faire achever plus tôt?

M. Hanotaux. Je dis que la vie moderne impose des exigences nouvelles; il faut qu'on soit prêt de bonne heure. Il faut préparer aux enfants un bon et solide esprit, des qualités de raisonnement, une âme forte; ensuite on peut les lancer dans a technicité, dans la professionnalité. A partir de quinze ans, il faut que l'enfant soit capable d'entrer dans la vie. D'ailleurs, dans les écoles professionnelles, l'instruction générale ne sera pas négligée; on n'y apprendra pas seulement à manier le marteau ou le sabot, ou à tenir des livres. La culture générale trouvera encore ici sa place.

M. le Président. Le caractère professionnel y dominera.

M. Hanotaux. C'est cela.

M. le Président. Que devient l'enseignement moderne?

M. Hanotaux. L'enseignement moderne actuel a sa place naturelle dans les écoles professionnelles.

Ce que je voudrais, c'est une forte constitution de l'enseignement professionnel.

M. le Président. On pourrait arriver aux écoles professionnelles en passant par l'enseignement primaire supérieur?

M. Hanotaux. Je l'ai dit; c'est là que se fait cette jonction de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire dont j'ai parlé. C'est dans ces écoles professionnelles que se réuniront les jeunes gens sortant, soit des écoles primaires, soit des lycées et ils y seront sur le pied d'égalité. C'est là qu'il y aura cette heureuse confusion des capacités que la démocratie est en droit de réclamer.

J'ai indiqué que, pour entrer dans les écoles supérieures et les administrations de l'État, le diplôme de l'école professionnelle pouvait servir; actuellement, pour entrer, par exemple, au Ministère des Affaires étrangères, le diplôme de l'École des hautes études commerciales suffit, comme la licence en droit. Il n'y a qu'à élargir ce système.

M. le Président. Le baccalauréat devient le premier grade de la licence ès lettres ou ès sciences, et non une sorte de passe-partout...

M. Hanotaux. Qui ~~ne~~ conduit à rien et qui est exigé partout.

M. le Président. Vous maintiendriez la liberté d'enseignement?

M. Hanotaux. Je considérerais comme un mal la suppression de la liberté d'enseignement. Il faut que, pour la formation de l'esprit et du cœur de ses enfants, chacun puisse choisir les maîtres qui lui conviennent.

M. le Président. Il faut qu'il y ait des Jésuites. (*Sourires.*)

M. Hanotaux. Vous rappelez le mot du cardinal de Richelieu; il ne s'agit pas seulement des Jésuites. L'enseignement libre sous toutes les formes doit avoir sa place. Mais je laisse à l'État la collation des grades.

M. Couyba. Dans votre système, le baccalauréat est le premier degré de l'enseignement supérieur et conduit aux facultés des lettres ou des sciences. L'exigerez-vous pour entrer dans les facultés de droit?

M. Hanotaux. On pourra se présenter à un examen de droit sans baccalauréat. Le bacca-

lauréat sera un élément d'appréciation, comme le diplôme des écoles professionnelles. Il y aura un examen d'entrée à l'École de droit et à l'École de médecine. Si vous le passez, vous pourrez continuer les études.

M. le Président. Personne n'a plus de question à poser?...

Monsieur Hanotaux, nous vous remercions de votre déposition.

Dépositions de MM. KELLER, *vice-président de la Société générale d'éducation,* et TERRAT, *professeur à l'Institut catholique de Paris.*

M. le Président. Monsieur Keller, vous avez demandé à être entendu par la Commission, comme vice-président de la Société générale d'éducation. Sur quels points désirez-vous être entendu?

M. Keller. Nous venons ici au nom de la Société d'éducation, qui est un centre d'études, de renseignements, de consultations, pour toutes les personnes qui s'occupent d'enseignement. Lorsque la Commission a publié son questionnaire, nous nous sommes fait un devoir de l'envoyer à toutes les personnes avec lesquelles nous sommes en relations; nous avons fait ainsi une enquête auprès d'un grand nombre de pères de famille, et nous vous en apportons le résumé. Je prendrai les différentes questions dans l'ordre où vous les avez posées vous-mêmes. Je le ferai très rapidement pour ne pas abuser de votre attention.

Je vous demande d'abord de mettre de côté la question religieuse. Non pas que j'en diminue l'importance. Loin de là, nous sommes convaincus que la religion est la seule base solide de l'enseignement moral, et qu'elle inspire aux maîtres et surtout aux surveillants un dévouement vigilant et vraiment affectueux pour leurs élèves. C'est là, n'en doutez pas, la cause de la confiance qu'un si grand nombre de familles témoignent aux écoles libres. Je sais que ce sentiment n'est pas partagé par tout le monde, qu'à cet égard les dissentiments sont irréductibles.

Si l'un des partis voulait opprimer ou détruire l'autre, ce serait la guerre et une guerre sans fin, parce qu'il y a des questions sur lesquelles on ne peut pas transiger. Il y a une solution simple et pacifique, c'est la liberté pour tous, pour les chrétiens comme pour les autres, le droit pour tous les enfants d'arriver dans les mêmes conditions aux examens, aux grades, aux concours pour les carrières publiques.

M. le Président. Vous admettez que, la liberté étant aussi large que possible, l'État ne se désintéresse pas de la façon dont l'enseignement est donné?

M. Keller. Comment l'entendez-vous?

M. le Président. Qu'il s'en rende compte par des inspections? C'est une question discutée, je le sais; quel est votre sentiment sur ce point?

M. Keller. Les examens sont la mesure de l'instruction qui doit rester libre. La loi n'a institué d'inspection pour les écoles libres qu'au point de vue de l'hygiène, de la salubrité et du respect des lois; je ne demande pas d'inspection plus étendue; je demande la liberté. Si nous sommes d'accord sur ce principe, nous pouvons, quel que soit notre dissentiment au fond sur la question religieuse, la laisser de côté et chercher, d'un commun accord, les modifications à introduire dans notre enseignement secondaire.

Je crois qu'il y a des réformes sérieuses à faire dans les établissements libres comme dans les établissements universitaires. Il s'agit là de l'avenir de notre jeunesse auquel nous nous intéressons tous. Je prends le questionnaire dans l'ordre où vous l'avez fait.

L'internat n'est pas le régime idéal. Je ne l'ai jamais aimé, et mes enfants ont été demi-pensionnaires; c'est le meilleur système à mon avis.

M. le Président. Les directeurs de maisons ecclésiastiques disent qu'ils considèrent l'internat comme utile pour la discipline des enfants.

M. Keller. Ce n'est pas mon sentiment.

Quelle que soit la discipline des établissements ecclésiastiques, dont je ne conteste pas la valeur morale, mais dont je ne viens pas ici faire l'apologie, je préfère de beaucoup le régime de la demi-pension qui allie la vie de famille à la vie de collège. Toutefois il y a un grand nombre de familles qui ne peuvent ou ne veulent pas s'occuper de leurs enfants. On ne peut donc pas supprimer les internats, mais il faudrait les restreindre, et autant que possible les placer à la campagne, au grand air.

Les internats trop nombreux sont une sorte de régiment où la discipline est de fer, où la vie de famille des maîtres et des élèves disparaît. 200 à 300 enfants serait le meilleur chiffre; en tout cas il n'en faudrait jamais plus de 500; quand on arrive à 1,000, c'est une monstruosité.

Nous voudrions que partout on fît une part plus large à l'éducation physique. Un fait m'a beaucoup frappé : c'est le résultat du séjour des jeunes gens à l'École de Saint-Cyr. Trois de mes fils y ont passé; j'ai remarqué chez eux, pendant les deux ans d'école, un accroissement de force et de santé des plus satisfaisants. Ce mélange d'exercices physiques et intellectuels est très favorable au développement du jeune homme. A Saint-Cyr, le temps est partagé par moitié entre les études et les manœuvres. Je vous ai apporté un graphique qui vous permet d'en juger. La couleur bleue représente les exercices physiques; la couleur jaune, les exercices intellectuels; il il y a autant de l'un que de l'autre.

Assurément dans les collèges on ne pourrait pas faire une part aussi grande aux exercices physiques ; mais je voudrais qu'on ne tombât pas dans l'excès opposé et qu'on n'enfermât pas les enfants pendant douze ou treize heures par jour dans des salles d'étude ou de classe. On a fait, avec raison, des lois pour empêcher un travail trop prolongé des enfants dans les manufactures ; l'air des salles d'études n'est peut-être pas beaucoup plus sain que celui des usines.

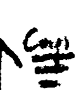
Il ne manque pas de parents qui mettent leurs enfants au collège pour s'en débarrasser et, là, les maîtres se laissent aller à garder leurs élèves dans des salles d'étude pour les surveiller plus facilement; mais ces jeunes intelligences deviennent tout à fait somnolentes et ne profitent nullement de la fatigue physique imposée au corps. Quel que soit son âge, l'homme ne peut pas travailler de tête douze heures par jour. Je vous en prends tous à témoin: aucun de nous ne serait capable de cet effort. Comment l'imposer à des enfants?

Je voudrais donc pour eux une part plus large aux exercices physiques, gymnastique, escrime, natation, promenade.

Il serait également à désirer qu'on n'oubliât pas les arts, qui, ajoutés aux lettres, délassent l'esprit et charment l'existence. Vous a-t-on parlé de la musique? Je suis Alsacien; en Alsace, tout le monde est musicien, tout le monde chante ou joue d'un instrument; c'est une source inépuisable de distractions élevées, faisant une heureuse diversion aux études monotones du collège. Voyez-vous ce qu'une bonne fanfare apporte d'entrain dans les récréations et dans les promenades? On en peut dire autant des chœurs, auxquels tout le monde prend part.

Il faudrait aussi maintenir deux jours de grand repos par semaine. A l'heure actuelle, ils sont en grande partie sacrifiés à la préparation des examens.

J'arrive à l'enseignement classique. Avant d'entasser dans la tête des enfants des connaissances qui y resteront confuses, il faut bien asseoir les premiers éléments qui leur serviront de base. Avant tout, donnez-leur une bonne écriture, — ce qui devient très rare, — et une bonne orthographe française. Vous le voyez, une sérieuse instruction primaire doit tout précéder. Elle ne peut guère trouver place au lycée; elle devrait être donnée dans de petites écoles primaires spéciales, ou individuellement par un maître ou par une maîtresse. Dans certains collèges, ce sont des femmes qui commencent l'instruction des petits garçons; elles y sont peut-être plus aptes que les hommes.



Ceci posé, nous avons été frappés de l'unanimité des pères de famille à demander le maintien de l'enseignement classique complet. Pour le grec seulement, il y a eu quelques exceptions, d'ailleurs très rares. Mais, à part ce point particulier, ces hommes, qui sont dans des conditions de vie et des carrières très différentes, se sont tous prononcés avec ensemble et énergie pour le maintien des études classiques. Ils considèrent tous que l'étude des chefs-d'œuvre de l'antiquité, qui n'ont jamais été surpassés, est nécessaire à la culture de l'esprit; que l'étude du latin est



nécessaire à la conservation de la langue française, qui est sortie du latin et qui, tous les jours, s'entretient au contact du latin; que l'étude des langues étrangères, si on voulait les substituer au latin et au grec, amènerait une altération de notre esprit, de notre génie national. C'est par le contact avec les Latins et les Grecs que la langue française a acquis sa force, son charme, son prestige. N'est-ce pas elle qui est encore, dans le monde entier, la langue préférée, et qui répand au loin nos idées et nos aspirations? N'est-ce pas elle qui est restée la langue diplomatique, dont la précision et la netteté ne peuvent être remplacées par aucune autre?

Maintenant, quelle devra être la durée de cet enseignement classique? Quelques personnes vous ont proposé de lui donner quinze ans comme limite.

M. le Président. Pas pour tout le monde.

M. Keller. Pour porter ses fruits, cet enseignement doit s'adresser à des jeunes gens ayant déjà une certaine maturité d'esprit. Inutile de le commencer trop tôt. Autant vaut se mettre au latin en sixième que de l'aborder en huitième; mais l'important est de ne pas terminer la rhétorique et la philosophie avant dix sept ans.

D'ailleurs à quoi bon? Avant 16 ou 17 ans l'enfant n'a pas d'aptitude scientifique; vous n'arriverez pas à lui faire comprendre clairement les éléments de l'arithmétique ni de la géométrie, qui sont tout ce qu'il y a de plus difficile à démontrer; vous pourrez lui parler d'histoire naturelle, des oiseaux, des insectes; pour le reste ce sera presque toujours du temps perdu. Si le jeune homme doit faire son droit, l'aptitude juridique n'apparaît pas chez lui avant 18 ans au plus tôt. Vous savez tout ce qu'il faut de maturité pour comprendre les principes sur lesquel reposent nos lois. Qu'on veuille faire de la science ou du droit, on a donc largement le temps de faire ses études classiques, de bien apprendre le grec et le latin et d'en goûter les beautés.

Les langues étrangères, dont on parle beaucoup, ne s'apprendront bien qu'en dehors du collège. Vous avez dû suivre dans votre jeunesse des cours d'allemand ou d'anglais; vous avez dû constater que nos professeurs nous apprennent un peu le mécanisme de la grammaire, mais non la langue elle-même; y mettre beaucoup de temps serait inutile

Reste à vous parler de l'instruction moderne, du baccalauréat moderne: nous n'en sommes pas partisans. En suivant cette nouvelle voie, on avait deux buts qui n'ont pas été atteints. Le premier était de faciliter aux enfants du peuple, qui n'avaient pas de moyens d'instruction très larges, l'accès aux carrières publiques; le second était d'offrir à la jeunesse une éducation plus pratique que l'enseignement classique.

Certes rien n'est plus beau, plus intéressant que de faciliter aux enfants du peuple exceptionnellement doués leur ascension vers des situations plus élevées; nous voulons comme vous trouver le moyen de résoudre ce problème fort délicat. Une nation qui veut vivre doit se rajeunir sans cesse en cherchant dans toutes les classes de la société les valeurs cachées qu'elles renferment, afin de remplacer les éléments qui s'usent par la possession de la fortune ou du pouvoir; mais ce travail doit se faire avec prudence, avec mesure. Par l'instruction moderne, on rend un mauvais service aux enfants qu'on veut faire arriver aux fonctions publiques ou aux carrières libérales; car ils y sont mal préparés, et ils seront certainement vaincus par des concurrents mieux armés qu'eux. Même pris un peu tard, les enfants qui ont une riche nature et une belle intelligence feront facilement et rapidement leurs études secondaires classiques, et on les verra ensuite justifier par leurs succès l'effort que la société aura fait pour les tirer de l'humble position où ils se trouvaient. Si, au contraire, sous prétexte de leur faciliter l'accès des fonctions publiques, on baisse le niveau d'entrée de ces carrières, on amènera le règne de la médiocrité, on diminuera la valeur de toute la génération qui arrive aux affaires, et en même temps, au lieu de favoriser l'ascension des classes inférieures, on multipliera outre mesure le nombre des candidats malheureux se disputant les emplois libres.

Le baccalauréat moderne parallèle au classique, avec les mêmes privilèges, conduisant aux mêmes situations, favorise et développe la maladie dont notre pays est atteint: aujourd'hui l'ouvrier ne veut plus que son fils travaille de ses mains; il préfère en faire un petit employé, mal payé, et nos écoles primaires ne contribuent que trop à cultiver ces illusions.

A la campagne beaucoup d'agriculteurs ne veulent plus que leurs fils cultivent la terre; ils cherchent à en faire de petits fonction-

naires. C'est une véritable contagion, si bien qu'en France, pour les travaux manuels, le terrassement, la culture, nous sommes obligés de faire venir des Italiens ou des Belges.

L'Algérie se peuple de Maltais, d'Espagnols, et pendant ce temps-là nos villes fourmillent de scribes qui, en vertu de la loi de l'offre et de la demande, se contentent de traitements tout à fait insuffisants. Mieux vaudrait avoir moins de fonctionnaires et les payer davantage ; il y aurait là une économie et de force et d'argent.

Pour les carrières publiques, le baccalauréat moderne fait donc une concurrence fâcheuse au baccalauréat classique.

Mais la seconde raison qu'on donne pour le maintenir, c'est qu'il exige, dit-on, un enseignement vraiment pratique. Malheureusement il n'en est rien, et nous voudrions précisément qu'au lieu de former des lettrés modernes, aspirant à devenir fonctionnaires, on nous formât, par une éducation professionnelle bien comprise, des agriculteurs, des industriels et des colons.

Nous appelons sur ce point toute votre attention. Depuis quelques années, il s'est produit dans les écoles primaires un mouvement salutaire pour y introduire un peu d'enseignement agricole. Je ne m'en exagère pas la portée; néanmoins c'est une excellente chose de parler aux enfants des paysans de la culture de la terre comme d'un travail attrayant et respectable. Mais ce qui ne peut se faire d'une manière développée à l'école primaire devrait se continuer plus tard. Nous devrions avoir pour les fils de nos propriétaires ruraux des écoles secondaires agricoles qui nous manquent presque partout. Avec un peu de littérature et de science on y enseignerait aux jeunes gens l'emploi des machines agricoles, des engrais chimiques appliqués sur des champs d'expériences, le principe de l'élève du bétail, de la fabrication du beurre, du fromage, etc.; on nous préparerait ainsi ces cultivateurs instruits, qui deviennent de plus en plus rares.

Il y a un pays où cette éducation se fait d'une manière remarquable : c'est le Canada, dont la population est en grande partie française. Il y a là un journal agricole français qui tire à 45,000 exemplaires. Il rend un compte fidèle de tous les progrès accomplis, et il donne une impulsion persévérante à la jeunesse qui a reçu une instruction professionnelle très solide dans des établissements spéciaux.

Rien de curieux comme les résultats ainsi obtenus dans la fabrication du beurre et du fromage destinés à l'Angleterre. Tout a été dirigé vers ce but et le bien-être du Canada s'est développé en raison de la sage direction donnée dès la jeunesse. Qu'on nous organise donc aussi l'enseignement secondaire agricole que nous n'avons pas en France et qui existe dans les pays voisins.

En Alsace, il y a une institution curieuse que je n'ai pas vue ailleurs, c'est celle des cours d'agriculture d'hiver. Dans chaque canton il y a une école qui réunit ses élèves en hiver ; on pense qu'en été ils sont occupés aux travaux des champs. Sous cette forme ou sous une autre, il nous faut, je le répète, des écoles ou des collèges agricoles. Qu'on nous donne de même des écoles industrielles, préparant des contremaîtres et des chefs d'atelier. Enfin il nous faut absolument des écoles coloniales. En Hollande, beaucoup de jeunes gens qui ont passé par les écoles d'agriculture vont s'installer à Java et y restent trois ou quatre ans dans de grandes exploitations où ils mettent la main à la pâte en prenant part à tous les travaux de la colonie. Ils sont alors préparés à devenir chefs de culture et à faire valoir les capitaux qu'on leur confie. En France, quand on veut aller aux colonies, on n'y trouve aucun secours auprès des fonctionnaires, généralement mal choisis, et l'on a à lutter contre des difficultés inextricables. Les jeunes gens ne manqueraient pas, l'argent non plus, mais les moyens d'éducation font défaut.

Il faudrait qu'au sortir des collèges agricoles dont je parlais tout à l'heure nos jeunes gens trouvassent en Algérie, en Tunisie, au Tonkin, à Madagascar des fermes-écoles dans lesquelles ils pussent étudier le sol, le climat, la culture, la langue, et devenir chefs de culture. Nous aurions ainsi bientôt une légion d'hommes capables auxquels les Français qui ne veulent pas quitter leur pays confieraient leurs capitaux pour faire des plantations ou des comptoirs.

M. le Président. Ce n'est plus de l'enseignement secondaire, c'est de l'enseignement professionnel. Vous trouvez qu'il n'est pas assez développé ?

M. Keller. Non, monsieur le Président ;

cette éducation n'existe pour ainsi dire pas chez nous.

M. le Président. C'est l'enseignement professionnel que vous voulez développer.

M. Keller. Je l'appellerai, si vous le voulez, l'enseignement secondaire professionnel. C'est un système d'éducation complet, qui remplacerait très avantageusement l'enseignement et le baccalauréat modernes.

Après vous avoir exposé très sommairement les vœux de la Société générale d'éducation et des pères de famille qu'elle a consultés, je les résume en quelques conclusions très nettes et très précises.

Mettant hors de discussion le maintien de la liberté de l'enseignement, nous demandons:

Des internats moins nombreux, placés autant que possible à la campagne;

Plus de temps pour les exercices du corps et pour les arts d'agrément, spécialement la musique;

Au début, un enseignement primaire très solide, formant l'écriture et l'orthographe;

La conservation de l'enseignement classique, y compris le grec, pour tous ceux qui veulent une éducation complète; cet enseignement est nécessaire à la culture de l'intelligence et au maintien de l'esprit et de la langue française.

Enfin nous demandons la suppression du baccalauréat moderne et la transformation de l'enseignement moderne en un enseignement secondaire professionnel, préparant dans des établissements spéciaux les jeunes gens à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à la colonisation.

Reste une question importante, que je n'ai pas examinée, M. Terrat le fera mieux que moi, c'est la question du baccalauréat.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Keller, de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Terrat, vous êtes professeur à la Faculté catholique de droit de Paris. Vous avez la parole pour vous expliquer.

M. Terrat. Je me place en dehors de toute préoccupation confessionnelle; je ne regarde que l'intérêt de l'enseignement et le niveau des études. J'apporte le résumé d'une enquête sérieuse.

Voici les quatre points nettement établis par cette enquête, à laquelle ont répondu un grand nombre de pères de famille demeurant aux quatre coins de la France.

I. Nécessité d'un examen à la fin de l'enseignement secondaire. Qu'on l'appelle baccalauréat ou autrement, peu importe. Tout le monde est d'accord sur l'opportunité de cet examen; il est un stimulant nécessaire pour que le bon élève ne s'endorme pas, pour que le mauvais élève puisse faire un suprême effort et se reprendre vers la fin de ses études. Demandez à n'importe quel père de famille si la crainte de l'examen n'a pas été pour son fils le commencement de la sagesse, ou tout au moins une occasion de redoubler d'ardeur! Interrogez les chefs d'institution, et ils seront bien obligés de convenir que la suppression de l'examen se traduirait immédiatement par une diminution de travail et d'effort et, par suite, par un abaissement dans le niveau des études. C'est un fait d'expérience que l'on peut regretter, mais qu'il est impossible de ne pas constater: nos élèves français travaillent beaucoup mieux quand ils ont en vue un diplôme; les études qui ne conduisent pas à un parchemin, si intéressantes soient-elles, trouvent peu d'amateurs.

Sur ce point, les réponses sont unanimes.

II. Le meilleur jury pour faire passer cet examen est le jury composé de professeurs de faculté, c'est-à-dire de professeurs de l'enseignement supérieur.

D'abord, plus le juge est haut, plus sa décision a d'autorité.

D'autre part, l'impartialité des professeurs de faculté (et c'est là une qualité indispensable pour tout jury) est évidemment plus à l'abri de tout soupçon que celle de professeurs de lycée ou de collège, qui seraient appelés à juger leur propre enseignement et leurs propres élèves.

Reste la question de compétence. Un certain nombre de bons esprits estiment que le professeur d'enseignement secondaire serait plus apte à faire passer le baccalauréat, parce qu'il a plus présentes les matières de cet examen, parce qu'il est meilleur juge de ce que l'on peut demander, parce que, en un mot, il est dans sa spécialité. Nous pensons, au contraire, que le professeur de faculté

est plus compétent. Il faut remarquer, en effet, que l'enseignement supérieur, chez nous, n'est pas une spécialité absolument distincte de l'enseignement secondaire. Il n'est souvent que cet enseignement secondaire lui-même à un degré plus élevé. Le professeur de faculté a passé par cet enseignement secondaire; souvent même il l'a pratiqué. Il le connaît donc bien.

Sans doute, il est nécessaire qu'un juge soit compétent, et nul ne s'avise de soutenir qu'il faille faire interroger sur la littérature par un mathématicien, ou sur la chimie par un professeur d'histoire.

Mais le professeur d'enseignement supérieur connaît, et souvent a enseigné, les matières sur lesquelles il devra interroger.

Et, d'autre part, voici les raisons qui militent en faveur du jury actuel. Nous estimons que, pour juger sainement, il n'est pas mauvais d'être placé à une certaine distance, à une certaine hauteur. Le professeur qui a donné l'enseignement court le risque de ne voir que les détails qui l'ont frappé, de n'attacher d'importance qu'aux matières qu'il a traitées et de trouver les autres superflues. En un mot, il croit que son cours résume tout. Il est donc porté à demander trop ou trop peu. — Le professeur de faculté, qui n'est plus mêlé immédiatement à ces études d'enseignement secondaire, les voit de plus loin. Le temps a jeté une ombre sur les détails inutiles, sur les curiosités du dilettante, sur les ornements superflus. Il saisit mieux les grandes lignes, les principes qui dominent tout, les notions générales qu'il importe de connaître. — Il doit en être de l'examinateur comme du voyageur désireux de prendre une connaissance exacte de la contrée qu'il parcourt. Il faut se placer sur un mont et, de là, les mille riens, qui avaient à tort distrait les regards, s'effacent; les jolis recoins qui avaient trop attiré l'attention sont estompés, et le pays vous apparaît avec son vrai relief, ses dimensions propres et la valeur réelle de chacune de ses parties.

Ici encore, la grande majorité des réponses sont en faveur d'un jury composé de professeurs de faculté.

III. Le point le plus délicat est relatif aux divers reproches adressés au baccalauréat.

Les uns sont justifiés, d'autres fort contestables : il y en a même qui sont contradictoires. Je me garderai bien de les passer en revue : il faudrait y consacrer un volume et remettre en question tout notre système d'éducation nationale.

Presque tous ces reproches, pour ne pas dire tous, visent bien moins l'examen que le programme de cet examen. Il suffirait donc d'une décision du Conseil supérieur de l'Instruction publique pour y porter remède le plus souvent.

Voici, du reste, quelques-uns de ces reproches sur lesquels on est d'accord.

Nos programmes sont trop surchargés. On a voulu faire de nos élèves de petites encyclopédies, des dictionnaires souvent mal classés. Mais le but de l'enseignement n'est pas de tout savoir, ni de tout apprendre; c'est seulement de mettre l'élève à même de tout apprendre, — ce qui est bien différent. On pourrait donc décharger ces programmes de certaines parties, sans aucun inconvénient pour la culture de l'esprit.

On demande aussi, avant tout, qu'on n'affaiblisse pas les études classiques, l'étude du latin et du grec. C'est dans ces langues anciennes que notre esprit français a trouvé et trouvera encore la plénitude de son développement. Il y a en elles une vertu éducatrice qu'on ne peut nier. Ce qu'il y aurait de dangereux, ce serait d'amoindrir cet enseignement classique pour l'étendre à un plus grand nombre de personnes; ce serait l'égalité dans la médiocrité. Il vaudrait mieux le fortifier, en le restreignant à la catégorie de personnes à laquelle il s'adresse réellement. La création des écoles professionnelles d'agriculture, de commerce, d'industrie, d'écoles pour les colonies, vaudrait mieux que le développement de l'enseignement moderne, qui devient le rival de l'enseignement classique, qui multiplie les déclassés et abaisse le niveau des études.

Sans doute, à raison de l'extension de la science moderne, il faut se spécialiser. Mais plus il est nécessaire d'arriver à une spécialité à un moment donné, plus il est utile de donner auparavant une culture générale qui rende l'esprit maître de toutes ses énergies. La spécialité n'y peut qu'y gagner elle-même plus tard.

J'arrive au dernier point. Le livret scolaire et le certificat d'études ne peuvent en aucune façon remplacer l'examen. D'abord ils suppriment le stimulant. Le bon élève s'endormira,

sûr de l'avoir; le mauvais élève désespérera de l'obtenir.

Constatent-ils mieux que l'examen la valeur réelle? Non. On comprend qu'ils puissent être un adjuvant dans les cas douteux, un *ultimum subsidium* pour l'élève qui est entre l'admissibilité et le renvoi. Voilà tout.

Le livret scolaire et le certificat d'études valent ce que vaudra la maison qui les délivrera. Faisons une très large part à la bonne foi ; admettons qu'il n'y ait pas un chef d'établissement qui veuille achalander son établissement en se montrant plus facile : il n'en est pas moins vrai qu'entre chaque maison il y aura des nuances infinies. Dans le même établissement il y a des différences profondes entre les classes de deux années : tel qui est le premier d'une classe serait un élève moyen dans une autre classe. Il n'y a donc aucun criterium dans le livret scolaire ou le certificat d'études.

De deux choses l'une. Ou bien, — ce qui semble juste et équitable, — on permettra à tout établissement de délivrer le livret scolaire ou le certificat d'études ; on donnera ce droit à toute institution qui remplira les conditions légales requises pour l'enseignement secondaire ; c'est ce que voudraient la justice et l'égalité. Mais alors l'État sera forcé de reporter l'examen à l'entrée de certaines fonctions publiques, de certaines grandes écoles, et la difficulté ne sera que déplacée. Ou bien l'État réservera le livret scolaire ou le certificat d'études aux établissements universitaires et laissera l'examen pour les établissements libres. Il y aurait dans ce régime une inégalité choquante.

Mais je crois que ce serait faire un présent funeste à l'Université, car ce serait une cause d'infériorité à échéance plus ou moins longue. En supprimant la nécessité de l'étude et de l'effort, vous mettrez en elle une cause de décadence qui, bon gré, mal gré, produira ses effets à un moment donné, parce qu'on ne va pas contre la force des choses.

Voici le résumé des points sur lesquels nous étions d'accord.

M. Hanotaux disait qu'il croyait qu'on pourrait faire les études de droit sans le baccalauréat, sans l'étude des langues anciennes, avec le simple enseignement moderne. J'enseigne le droit depuis vingt-sept ou vingt-huit ans; je me permets d'émettre un avis absolument contraire. Je crois que, si l'on consultait les facultés de droit, elles seraient unanimes à dire qu'il n'est pas possible de faire un droit vraiment sérieux et approfondi, de former un jurisconsulte, sans des études classiques, sans la connaissance du latin.

En un mot, nous sommes d'avis que l'enseignement classique doit être la clef d'entrée de toutes les carrières libérales. Qu'on appelle cet enseignement classique d'un nom quelconque, peu importe. Le nom ne fait rien à la chose.

Ce qui ressort de cette enquête, c'est la nécessité d'un examen par un jury composé de professeurs de l'enseignement supérieur. Les reproches adressés au baccalauréat visent plutôt les programmes que l'examen même. Enfin le livret scolaire ou le certificat d'études est absolument impuissant à remplacer l'examen, il ne fait que déplacer la difficulté.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Terrat, de votre déposition.

Déposition de M. Albert MALET.

M. le Président. Monsieur Malet, vous êtes professeur d'histoire au lycée Voltaire. Sur quel point désirez-vous faire porter vos observations?

M. Malet. Mes observations seront extrêmement brèves.

Je vous demanderai la permission de remercier d'abord la Commission de m'avoir convoqué.

Voici simplement les quelques indications que je voudrais présenter. Je n'ai pas l'intention de recommencer un plaidoyer en faveur de l'enseignement classique. Cependant j'apporte ici un fait d'expérience personnelle et je vous remercie d'avoir bien voulu rappeler que j'étais professeur d'histoire et non de lettres ; par conséquent je n'ai pas d'intérêt personnel dans la question. J'ai eu depuis que je suis

professeur et j'ai toujours entre les mains des élèves de classique et de moderne. Or, pour moi, il est absolument indéniable qu'il y a, à âge égal et à intelligence égale, une supériorité marquée des élèves de l'enseignement classique sur ceux de l'enseignement moderne. Non seulement l'élève de moderne ne sait pas bien le français, mais en outre il a cette grande infériorité qu'il ne sait pas composer.

Or savoir composer, c'est-à-dire savoir classer ses idées et savoir réfléchir, est aussi utile et aussi important pour l'industriel et le commerçant que pour l'homme des carrières libérales.

Je crois qu'on fait du classique le bouc émissaire; on le rend responsable de maux dont il n'est pas la cause, comme l'encombrement des carrières libérales. Ici c'est uniquement la loi militaire qui est fautive et, si l'on supprimait demain matin la faculté, pour les licenciés ès lettres ou les docteurs en droit, de faire une année de service militaire au lieu de trois, les carrières libérales seraient immédiatement moins encombrées.

Ceci m'amène à dire que, si l'on accordait l'égalité des sanctions entre l'enseignement classique et le moderne, on commettrait une injustice d'abord, parce que la durée des études n'est pas la même; une faute sociale ensuite, parce qu'on augmenterait le nombre des candidats fonctionnaires et des candidats aux professions libérales.

Je suis personnellement partisan de la suppression complète du baccalauréat; si j'appartenais à l'enseignement primaire, je demanderais de même la suppression des diplômes de l'enseignement primaire, certificats d'études et brevets. Cette suppression, je ne la demande pas pour des raisons pédagogiques; je n'ai jamais constaté que le baccalauréat ait gêné le professeur dans son cours, ni qu'il ait fait travailler les élèves. Les élèves valent ce que vaut le maître et travaillent quand le maître travaille et les fait travailler.

Je demande donc la suppression du baccalauréat pour des raisons d'ordre social, parce qu'il contribue à augmenter le nombre des déclassés, parce que nombre de malheureux prennent au sérieux la formule de leur parchemin « pour en jouir avec les droits et prérogatives qui y sont attachés » et que les bacheliers jugent indigne d'eux et déshonorant presque tout métier.

M. le Président. Et vous ne mettriez rien à la place?

M. Malet. Rien. Je demanderai simplement — ce qui se fait dans certains pays, — l'obligation d'un stage d'une année au début de toute carrière, ce stage étant éliminatoire. L'École des hautes études fonctionne dans ces conditions. Si à la fin d'une année de séjour le professeur le juge digne, le candidat est nommé élève de l'école, sur proposition faite au Ministre de l'Instruction publique. Ici toutefois cette première année n'est pas éliminatoire; il faudrait qu'elle le fût rigoureusement. Cette proposition n'a rien d'extraordinaire : personne ne trouve étrange qu'il y ait une limite d'âge pour Saint-Cyr, pour Polytechnique ou pour Normale; je ne vois pas pourquoi il n'y aurait pas de limite d'âge pour le droit ou pour la médecine. Si plus tard une vocation extraordinaire apparaissait, on aurait toujours la ressource des mesures exceptionnelles et des autorisations particulières. J'ajoute qu'il y a des pays dans lesquels ces limites d'âge existent pour le baccalauréat.

En Serbie, par exemple, ceux qui ne sont pas bacheliers à dix-neuf ou vingt ans ne peuvent plus se présenter.

Si le baccalauréat était maintenu, je demanderais qu'on fît entrer dans le jury les professeurs de l'enseignement secondaire et que, pour chaque matière figurant au programme, l'interrogation ou la correction ne puisse être faite que par un spécialiste.

Les professeurs de l'enseignement supérieur, ayant peu ou n'ayant pas pratiqué l'enseignement secondaire, savent souvent mal mesurer les questions au savoir légitimement exigible des candidats. Voici trois questions posées récemment au baccalauréat de rhétorique dans des facultés différentes :

1° Quelles sont en France les terres propres à la culture des asperges?

2° Quelles sont les vertus curatives des eaux minérales de France?

Et enfin : Pourriez-vous dire quelles ont été les réformes faites par l'électeur de Bavière au XVIIIe siècle?

Je suis professeur agrégé d'histoire, je serais dans l'impossibilité absolue de répondre à de pareilles questions au pied levé.

Un professeur d'enseignement secondaire,

non plus qu'un spécialiste, ne poserait jamais questions semblables.

Les professeurs de l'enseignement secondaire ont plus le sens des questions à adresser aux candidats. Ils n'auront pas tendance à interroger de préférence sur les matières qu'ils auront plus particulièrement et plus personnellement étudiées, pour les cours publics ou les conférences aux étudiants.

Je pourrais citer telle faculté dans laquelle éternellement on est interrogé sur les insurrections de Pologne, parce que l'un des professeurs a fait de ces événements l'objet de ses lectures et de ses travaux.

J'en arrive maintenant à ce qui est plus particulièrement de mon métier, l'enseignement de la géographie et de l'histoire.

Quelle que soit la solution adoptée par les Chambres, quelque réforme qu'elles fassent dans l'enseignement, il serait absolument nécessaire qu'on fît de l'enseignement de la géographie et de l'histoire, particulièrement en philosophie et en première moderne, un enseignement franchement et purement pratique et politique; que cet enseignement n'ait pas sa fin en lui-même, qu'il soit donné comme une préparation à la vie de citoyen. Il est absolument douloureux de constater que l'énorme majorité des Français instruits ignore d'une façon complète toutes les questions de politique étrangère.

Dans un état démocratique, dans un pays de régime parlementaire, les Ministres des Affaires étrangères, exposés à chaque instant à tomber, ne peuvent avoir de force et d'autorité devant l'Europe que s'ils ont derrière eux l'opinion publique, s'ils apparaissent comme les porte-paroles de la nation, de la nation éclairée et consciente de ses intérêts.

Or l'opinion publique est chez nous à l'heure présente, dans l'incapacité absolue de se prononcer en connaissance de cause sur une question extérieure quelconque.

Par exemple : la mort de l'empereur François-Joseph, au jour où elle se produira, entraînera les plus graves complications; la France sera obligée d'avoir une politique : or, sur 100 Français dits éclairés, il y en a 90 qui ne savent pas le premier mot de la question.

Il importerait qu'on dirigeât l'enseignement de telle façon que l'élève qui sort du collège, et qui un an ou deux après sera électeur, soit au courant de toutes les questions qui se posent en Europe, de toutes celles où la France est intéressée dans le monde.

Le cours d'histoire en philosophie, en mathématiques élémentaires, en première moderne, complété par un certain nombre de leçons de géographie économique, devrait constituer une espèce d'état de l'Europe à la date à laquelle l'élève sortirait du lycée.

M. Ferdinand Bougère. Vous avez employé le mot « politique ». C'est « politique étrangère » que vous voulez dire, évidemment.

M. Malet. J'entends « politique » dans le sens d' « éducation politique ». Je n'entends pas qu'on enseigne l'histoire comme devant servir à un parti ou à une cause, mais comme devant préparer le citoyen. J'ai employé le mot politique dans son sens étymologique.

Il faudrait, pour réaliser cette réforme, procéder à quelques remaniements des programmes; que le cours de 3ᵉ fût allongé jusqu'à 1453, celui de 2ᵉ jusqu'à 1648; celui de rhétorique jusqu'à 1815 et, alors, que l'année de philosophie fût consacrée tout entière à l'étude de l'histoire véritablement contemporaine, de 1815 jusqu'aux jours présents.

Voilà les plus importantes des indications que j'avais à donner à la Commission.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Malet, de votre déposition.

Déposition de M. Maurice POTEL.

M. le Président. Monsieur Potel, vous êtes professeur d'allemand au lycée Voltaire et à l'École supérieure de Commerce; vous avez donc participé aux deux enseignements classique et moderne ?

M. Potel. Oui, monsieur le Président, et j'ai demandé à être entendu par la Commission parce que j'ai l'intention de déposer sur trois points du questionnaire.

Tout d'abord sur le stage professionnel;

le questionnaire demande s'il serait bon d'établir un stage professionnel et il le place, m'a-t-il semblé, dans les Universités.

M. le Président. C'est une simple question posée.

M. Potel. J'estime, quant à moi, que ce stage ne doit pas être accompli dans les Universités. Les Universités donnent l'enseignement théorique ; il leur est plus difficile de donner un enseignement pratique, et un stage établi soit dans les Universités, soit même au concours d'agrégation, ne prouvera pas grand'chose. On a essayé de leçons qu'on pourrait appeler leçons blanches devant des élèves qui n'existent pas. On a imaginé la correction de copies qui provenaient on ne sait exactement d'où. Tout cela ne met pas le professeur dans les conditions où il serait s'il avait devant lui un auditoire d'élèves ; tout cela est stérile et un peu décevant.

Je crois que le stage devrait être établi de préférence dans les lycées mêmes et qu'il devrait être rendu obligatoire. Il n'entre pas dans ma pensée de faire de ce stage quelque chose d'analogue à ce qu'il est maintenant. Vous savez qu'actuellement les élèves de l'École normale, candidats à l'agrégation, viennent une fois par an passer quinze jours dans une classe déterminée ; généralement ils choisissent leur ancien lycée ; ils ont une occasion, qu'ils saisissent avec empressement, de retrouver leurs anciens professeurs et de revoir leur ancienne maison ; c'est une délicieuse fête de famille, mais l'expérience pédagogique est nulle. Le professeur titulaire assiste à quelques leçons ; puis, le troisième jour, il s'en va ; l'élève-professeur reste seul et fait un cours que les élèves écoutent généralement, il faut le reconnaître, avec bienveillance. La matière enseignée est singulièrement condensée ; au bout d'une heure la classe proprement dite est terminée, et le professeur nouveau venu remplace la lecture de Tite-Live par celle d'une comédie de Labiche.

Je crois que le stage auquel je songe devrait être établi après l'agrégation et qu'il devrait durer un an ou tout au moins six mois ; il faudrait que les candidats au même enseignement fussent groupés dans des établissements déterminés. Tel lycée de Paris, par exemple, se chargerait des professeurs de lettres ; tel autre, des professeurs de langues vivantes ; il y aurait là, non pas un agrégé dévolu à un professeur en particulier, mais un groupe d'agrégés nouveaux attachés à un établissement sous la direction commune à la fois du chef d'établissement et des professeurs eux-mêmes.

De plus je crois qu'il serait bon que ce stage fût obligatoire.

J'ai vu fonctionner en Allemagne des institutions analogues et elles m'ont paru donner d'assez bons résultats ; j'ai moi-même étudié chez nos voisins le fonctionnement de ces écoles pratiques d'enseignement, et j'y ai recueilli des indications très utiles pour ma vie postérieure de professeur.

C'est ainsi que, tout le monde assistant à ces classes d'essai qui sont de véritables cliniques, le directeur de l'établissement et les professeurs de la maison font la critique de la leçon du candidat. Les observations sont très diverses et se rapportent aussi bien à la discipline générale de la classe qu'à la méthode. « Pourquoi, disait-on par exemple, désigner un élève pour répondre avant d'avoir posé la question? Si vous avez 40 élèves devant vous, lorsque vous en aurez désigné un, les 39 autres s'empresseront de ne plus écouter ; faites l'inverse, posez la question d'abord et désignez l'élève ensuite. » Voilà de ces règles pratiques qu'on risque de ne point découvrir soi-même.

D'ailleurs, quelque importance que j'attache à ce stage, et elle est très grande, puisque je demande qu'il soit établi obligatoirement, je ne crois pas qu'il doive dispenser des grades. On vous dira, on vous a dit peut-être que l'aptitude pédagogique était tout, que la connaissance de la chose enseignée n'était rien ; on ira peut-être plus loin, et l'on vous dira que la meilleure condition pour donner utilement un enseignement c'est de ne pas connaître les matières qu'on enseigne. Il est évident que ce langage ne saurait vous convaincre.

Voilà ce que j'avais à dire sur le stage ; je voudrais dire quelques mots de l'enseignement moderne et de l'enseignement des langues vivantes.

A la question : « Y a-t-il lieu de développer l'enseignement moderne ? » je répondrai très nettement : Non ! sous sa forme actuelle.

Je serais tenté de faire un très grand nombre de reproches à cet enseignement, que je suis d'assez près, parallèlement au classique.

En principe cet enseignement ne semble

pas contradictoire; il semble qu'un élève puisse étudier les auteurs antiques dans des traductions, et se passer du grec et du latin.

Mais, à côté de ceci, je dois dire que dans la pratique cet enseignement est notablement inférieur aux autres. Si l'on considère les devoirs des élèves, on verra que, tant qu'il s'agit d'exercices d'imagination ou de simples relations de faits vus, les devoirs sont bons. Au contraire, les devoirs plus particulièrement littéraires, les dissertations, les exercices de critique tels qu'on peut les proposer aux élèves, sont assez pauvres d'idées et le style y laisse souvent à désirer.

On peut, d'une manière générale, dire que, dans l'enseignement moderne, l'esprit littéraire manque; c'est un enseignement classique de seconde catégorie donné à des élèves qui sont eux-mêmes, en tant qu'étudiants de lettres, de seconde catégorie pour des raisons que vous connaissez et sur lesquelles je n'insiste pas.

En outre cet enseignement, bien que plus court que l'enseignement classique, a encore trop de durée. J'imagine, et sur ce point je me rattacherai aux idées de M. Jules Lemaître, que nous ne devrions pas garder nos élèves au lycée pendant plus de quatre années. Il faut qu'à seize ans un jeune homme soit prêt à choisir une carrière. Il faut surtout qu'il ne s'attarde pas sur les bancs du lycée jusqu'à dix-neuf ans, attendant le moment de tirer au sort. Ce n'est pas entre l'âge de dix-neuf et celui de vingt ans qu'il se décidera à choisir une profession; arrivé à cette époque de sa vie, il attendra qu'il ait terminé son service militaire, il attendra... qu'il ait vingt-quatre ans; il aura ainsi perdu quatre ou cinq années de travail efficace.

Par conséquent, rendons à nos élèves leur liberté beaucoup plus tôt; il ne faut pas oublier que les élèves de l'enseignement moderne ont généralement douze ans lorsqu'ils entrent en sixième, et que beaucoup d'entre eux ont treize ans. En sixième classique, ils ont au contraire dix ou onze ans au plus.

Je reproche en outre à l'enseignement moderne de ne pas répondre à son nom; c'est un enseignement classique de seconde catégorie, de valeur beaucoup moindre que l'autre; ce n'est pas un enseignement moderne.

On s'y voue trop exclusivement au culte de l'antiquité. A l'heure où se produisent ces dépositions, je n'entrerai pas dans le détail des programmes; mais nous pourrions voir combien les programmes du moderne sont semblables à ceux du classique, combien il y a peu de différence entre les deux; c'est ainsi qu'on demande aux élèves de l'enseignement moderne de lire Xénophon, Salluste. Il est vrai qu'on leur demande d'avoir lu la *Jérusalem délivrée* du Tasse. Sont-ce là des lectures qu'il faille proposer à des jeunes gens de cet âge et qui doivent recevoir un enseignement surtout pratique? Je ne le crois pas.

On me dira que l'antiquité a une vertu éducatrice; on le dit un peu partout, et c'est certain; mais cette valeur éducatrice est singulièrement exagérée. Il y a dans l'antiquité un fond d'idées morales; mais ces idées, on les retrouverait partout, aussi bien dans notre histoire que dans l'histoire de l'antiquité.

Ce qui me frappe, c'est que tous les régimes se sont accommodés de l'antiquité; c'est sans doute parce qu'il y a dans l'antiquité de quoi plaire à tout le monde et intéresser chacun, c'est que chacun y trouve l'aliment de sa vie intellectuelle et morale. Mais c'est en même temps parce que l'antiquité peut être mise au service de tous les régimes, qui y trouvent ce qu'ils ont dessein d'y trouver.

Ce qu'il faudrait dans l'enseignement moderne, ce serait étudier la France surtout, la France d'hier et d'aujourd'hui — M. Malet disait très justement qu'on ne se préoccupe pas du tout de préparer des citoyens — et en même temps la France de demain.

Il faudrait donner aux élèves, non pas le goût de l'abstrait, mais du concret, développer chez eux l'esprit d'observation et d'initiative, toutes qualités qu'on rencontrera assez difficilement chez nos élèves, parce que rien dans notre éducation ne les y dispose.

Naturellement, des modifications au programme s'imposeraient et en particulier des suppressions, la suppression d'une grande partie de l'étude de l'antiquité, la suppression d'une partie de l'histoire littéraire. Je ne crois pas indispensable que des élèves de moderne retenus au lycée, comme je le souhaite, pendant quatre ans, connaissent les Mystères ni les Moralités, qu'ils connaissent les poésies de de Charles d'Orléans.

Il faudrait modifier le programme d'histoire dans le sens d'un allègement, élaguer de l'histoire tout ce qui est véritablement mort, je

veux dire tout ce qui n'a pas laissé de traces, tout ce qui, dans le passé, ne peut servir à expliquer le présent.

C'est ainsi que je maintiendrais naturellement au programme d'histoire romaine César et Vercingétorix et que je serais disposé à pratiquer des coupes dans la liste des empereurs. Au contraire je m'étendrais très longuement, plus qu'on ne le fait actuellement, sur les questions touchant la formation territoriale, la condition des différentes classes de la société, les découvertes, les voyages, les inventions, les traités, en insistant sur les conséquences économiques. J'étudierais — je ne crois pas que ceci figure sur aucun programme — l'histoire locale; j'ai passé quatre ans à Nantes, et jamais je n'ai entendu dire qu'on enseignât aux élèves l'histoire de la Bretagne. Il n'y a pas un professeur à Paris qui fasse à ses élèves un cours sur l'histoire de Paris.

C'est ainsi pourtant que l'on parerait à bien des ignorances. Récemment un de mes élèves auquel je demandais où est la gare de l'Est à Paris n'a pas pu me le dire.

M. le Président. Il l'apprendra.

M. Potel. J'aimerais beaucoup mieux qu'il l'apprît plus tôt et, si son attention était appelée sur la ville qu'il habite, il l'étudierait et la connaîtrait mieux.

M. Ferdinand Bougère. Il faudrait que ces choses-là fussent du domaine de la géographie et ne devinssent pas de l'histoire.

M. Potel. Je souhaite aussi qu'on modifie le programme de géographie; que la géographie ne soit pas une énumération de cols, de montagnes et de rivières, ni une série de tableaux brillants. Je souhaite que l'on fasse une plus grande place à la géographie commerciale, qu'on indique les conditions des transports et de la navigation, qu'on traite longuement la colonisation et qu'on parle de la colonisation des peuples modernes. Au lieu de dire comment les Grecs ont colonisé les îles de la mer Egée, qu'on dise comment on a colonisé la Nouvelle-Zélande. Qu'on parle des voies de communication; qu'il y ait un matériel scolaire de photographies, de petits musées commerciaux, peut-être même des indicateurs de chemins de fer et des Baedeker; en un mot, je souhaite que l'on prépare l'élève à connaître la vie moderne.

Ce que je propose là ne constituerait pas en réalité une addition, tout ceci existe dans les programmes, mais dans le programme de première moderne. Or ces études viennent trop tard; dans l'état actuel, un élève qui n'aura pas la bonne fortune de suivre les cours du lycée jusqu'à dix-neuf ans pourra ignorer les principes du droit public et l'histoire contemporaine. Il serait peut-être bon alors de commencer par la fin; tant pis pour l'ordre chronologique!

Je voudrais voir donner une plus grande importance à l'enseignement des beaux-arts. Les élèves de l'enseignement moderne, appartenant à une partie de la population qui généralement est moins élevée dans l'échelle sociale, ont besoin plus que leurs camarades d'un enseignement des beaux-arts, systématique et bien entendu.

Voilà les observations que j'avais à présenter sur l'enseignement moderne; il s'agit d'abord d'un certain nombre de suppressions. Il s'agit surtout de modifier le caractère de cet enseignement.

J'arrive maintenant à l'enseignement des langues vivantes.

Cet enseignement est très critiqué et naturellement ces critiques nous sont assez sensibles; nous y répondons du mieux que nous pouvons. Je crois qu'on exagère un peu les critiques à notre endroit et je serais disposé à répondre à ceux qui nous disent: On ne parle pas les langues étrangères dans vos classes: — Pardon; il y a là une question de fait; interrogez les inspecteurs généraux, les proviseurs; faites-nous l'honneur de venir vous-mêmes voir ce qui se passe chez nous et vous verrez que dans nos classes on parle l'allemand et l'anglais.

Il ne faut pas, je crois, fonder son jugement sur de trop vieux souvenirs.

J'ai connu, étant élève, des professeurs de langues vivantes qui n'avaient pas l'autorité ni même les moyens nécessaires pour mener à bien la tâche dont ils étaient chargés; j'en ai connu d'autres, au contraire, dont j'ai été très heureux de prendre les méthodes pour les appliquer moi-même. Pour ce qui nous concerne, nos élèves parlent, ils écrivent un allemand et un anglais correct. Peut-on leur demander davantage, étant donné le petit nombre d'heures dont nous disposons? On est très libéral pour l'enseignement des langues vivantes au début de la carrière scolaire: c'est ainsi que nous donnons six heures de langues

vivantes par semaine aux élèves de 6e moderne ; en 5e le nombre d'heures est à peu près aussi élevé. Mais plus tard le nombre des heures diminue. En 4e, 3e, 2e moderne nous ne donnons plus que trois heures d'allemand par semaine et trois heures d'anglais, exactement comme dans l'enseignement classique.

Voilà donc l'enseignement que l'on prétend moderne. En réalité les langues vivantes y ont trop peu de place.

De l'enseignement des langues vivantes dans la division classique, je dirai un mot seulement.

Ici nous trouvons une répartition encore plus bizarre. Généralement la base est de trois heures; mais, dans les classes où le nombre des élèves n'atteint pas vingt, le nombre des heures est réduit à deux, c'est-à-dire que les élèves de troisième du lycée Condorcet, par exemple, ont trois heures d'allemand par semaine, tandis que ceux du lycée Voltaire, parce qu'ils ne sont que dix-huit, n'ont droit qu'à deux heures; c'est là une conception faite pour surprendre. Mais je vais plus loin; les élèves d'allemand de troisième du lycée Condorcet ont trois heures par semaine et les élèves d'anglais du même lycée n'ont que deux heures, parce que les élèves d'anglais, généralement moins nombreux, n'atteignent pas le chiffre fatidique de vingt. Je n'ajoute aucun commentaire et je reviens maintenant à l'enseignement moderne.

Je crois qu'il faudrait établir, d'une manière fondamentale, cinq heures de langues vivantes par semaine, cinq heures d'allemand et cinq heures d'anglais, une heure par jour; il n'est pas essentiel que le professeur de langues vivantes ait des classes de deux heures, mais il faut qu'il soit en contact très fréquent avec les élèves. Je voudrais que tous les jours, et de préférence à la même heure, le professeur d'anglais retrouvât les mêmes élèves, et le professeur d'allemand également.

M. Ferdinand Bougère. Le professeur de langues vivantes ne pourrait-il pas enseigner d'autres matières en langue étrangère, de manière que l'heure ne fût pas consacrée exclusivement aux langues vivantes?

M. Potel. Certainement! C'est même une chose excellente que de charger en même temps le professeur de langues vivantes d'un autre enseignement; un certain nombre de nos collègues sont dans ces conditions. Cela se fait à Voltaire et pourrait être généralisé, car les expériences donnent de très bons résultats.

Ainsi, une heure de langues vivantes, le matin, par exemple l'allemand, et une heure d'anglais le soir, mais cela d'une manière régulière et de préférence aux mêmes heures, de façon qu'on vive pendant une heure par jour en Allemagne et une heure par jour en Angleterre. Nous appliquons cette règle à l'École supérieure de Commerce et nous nous en trouvons très bien.

Maintenant cet enseignement des langues vivantes, et en ceci je répondrai indirectement à M. le député Bougère, ne doit pas être qu'un enseignement de mots, de formes et de langue. Le professeur doit se préoccuper de faire connaître le pays dont il enseigne la langue. Son enseignement devra être dirigé de manière qu'à la fin du cycle scolaire les élèves aient une idée nette de l'Angleterre et de l'Allemagne.

Voilà les observations que j'avais à présenter sur l'enseignement des langues vivantes et sur l'enseignement moderne; je crois que l'enseignement moderne ainsi compris justifierait son nom.

Il faudrait, par d'autres moyens encore, encourager les séjours à l'étranger: il faudrait que l'enseignement moderne fût donné dans des maisons spéciales. Je crois qu'on a commis une très grave erreur lorsque, dans des lycées florissants de l'enseignement moderne, on a voulu établir une division d'enseignement classique.

Maintenant vous me demanderez quelles sanctions il conviendrait de donner à cet enseignement; je répondrai très simplement : Aucune; c'est-à-dire que le moderne, pas plus que le classique, ne doit point conférer un « *dignus intrare* ». Je désire la suppression du baccalauréat, et non seulement pour le moderne, mais pour le classique; il faudrait le réduire à un certificat qui serait une attestation d'études et qui, par lui-même, ne donnerait aucun droit.

Je crois que le jour où notre enseignement, et ceci paraît paradoxal peut-être au premier abord, n'aurait plus aucune sanction, il serait plus solide. Il s'établirait à l'entrée des carrières des examens, aussi bien à l'entrée des carrières administratives qu'à l'entrée des Écoles supérieures ; mais il faudrait que le passé

scolaire d'aucune personne ne pût peser sur elle. Celui qui justifierait de connaissances suffisantes devrait être admis.

Cette déclaration répond à une question très importante: la question de la concurrence faite aux Universités.

Je crois que la solution que je propose est aussi libérale et plus pratique que toute autre, qui amènerait, peut-être, des désillusions.

Naturellement il faudrait, dans ce cas, imposer aux établissements libres l'inspection générale qui est imposée aux lycées; il faudrait également leur imposer l'égalité des grades.

L'égalité des grades me paraît indispensable; j'en disais un mot à propos du stage pédagogique. S'il n'est pas nécessaire d'avoir un grade pour donner un enseignement convenable, ce n'est pas non plus mauvais. Je crois en effet que les personnes n'ayant pas fait d'études suffisantes sont portées à étriquer leur enseignement. On viendra alors vous demander un baccalauréat très simple avec un programme strictement codifié qu'on pourra préparer en quarante leçons. Ce sont des choses qu'il faudrait éviter, et, le jour où l'on supprimerait le baccalauréat, on aurait remédié à cet amoindrissement de l'enseignement. Il suffit de voir ce qui se passe dans l'enseignement moderne, qui devait être un enseignement secondaire et qui est donné dans les établissements libres par les Frères autrefois chargés de l'enseignement primaire. Se sont-ils haussés jusqu'au moderne ou, au contraire, ont-ils rabaissé le moderne jusqu'à eux?

En tout cas, le jour où le baccalauréat serait supprimé, nous n'aurions plus de ces préparations trop faciles et de qualité douteuse.

Voilà les observations que je désirais présenter à la Commission.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Potel, de votre déposition.

M. le Président. M. Morel, inspecteur général de l'instruction publique, étant en tournée d'inspection, m'a exprimé le regret de ne pouvoir se rendre devant la Commission; mais il a tenu à résumer, dans quelques notes rapides, son opinion sur un certain nombre de points qui font l'objet de notre enquête. Je m'empresse de donner communication à la Commission de la lettre qu'il m'a écrite :

Lettre de M. Morel.

« Monsieur le Président, je vous prie de m'excuser si je réponds plus tardivement que je n'aurais voulu à la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire. Le travail incessant de l'inspection ne m'avait laissé jusqu'ici aucun loisir. J'espère, toutefois, arriver encore à temps avant la clôture de l'enquête, et, avec votre autorisation bienveillante, je vous adresse, en quelques notes sommaires, les renseignements ou les réflexions que j'aurais cru utile de soumettre à la Commission, en lui renouvelant l'expression des regrets que vous avez eu déjà la bonté de lui présenter en mon nom. Je n'aurais pu, même en séance, suivre son programme d'un bout à l'autre, si intéressantes que soient les questions qu'il soulève; je me bornerai ici à toucher, un peu en courant, quelques points importants; il n'a pas dépendu de moi de vous offrir une étude plus digne de votre attention. »

I. — *Régime intérieur des lycées et collèges.*

Je désire, comme bon nombre de mes collègues, que l'on continue à suivre, en matière de discipline, les idées libérales développées dans les instructions de 1890 et à la rédaction desquelles ont collaboré, pour concilier les exigences de l'éducation physique et celles de l'éducation intellectuelle et morale, les maîtres les plus éminents et les pédagogues les plus convaincus de l'Université. — Je souhaite aussi qu'on donne plus d'autonomie à nos lycées et à nos collèges, plus d'autorité personnelle à leurs chefs, et que ceux-ci soient à même de grouper autour d'eux, pour un effort concertant, toutes les bonnes volontés, les meilleurs de nos professeurs et de nos répétiteurs étant ceux qui ne s'isolent pas dans leur fonction et qui cherchent à s'associer aux autres pour la réussite de l'œuvre commune. De ce côté, il y a encore un progrès à espérer; mais on peut dire que cette solidarité nécessaire est mieux comprise qu'autrefois, et que c'est dans cette direction que s'oriente le zèle des plus méritants.

II. — *Organisation de l'enseignement secondaire.*

J'adopte pleinement les principes essentiels exposés par M. Foncin, sans avoir étudié d'aussi près que lui et sans pouvoir préciser

autant qu'il a fait les détails d'application. Je suis depuis longtemps, comme lui, persuadé que la bifurcation entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne s'opère beaucoup trop tôt, à un âge où les aptitudes de l'enfant ne sont pas encore marquées et où la décision, parfois peu éclairée de ses parents, l'engage et l'enferme irrévocablement dans une voie qui peut devenir pour lui une impasse. Il n'est pas un professeur, soucieux de sa responsabilité morale, qui n'ait souffert, au cours de sa carrière, de voir sa classe encombrée d'élèves vraiment incapables ou insuffisamment préparés; de ceux-ci, les uns y sont acceptés pour avoir satisfait, tant bien que mal, à un examen de passage qu'on n'ose pas toujours rendre assez sévère; les autres y sont gardés, ou tolérés, en attendant une nouvelle épreuve, dont ils escomptent la facilité. Cette pratique fâcheuse serait supprimée par le projet dont je parle et auquel je renvoie. J'insisterais seulement sur la nécessité des *cours* substitués aux classes, après la première période d'enseignement secondaire commun.

Ces cours, pour chaque catégorie d'études, seraient de trois degrés, et de force croissante : la durée de chacun d'eux serait naturellement variable, selon les résultats constatés. Les élèves n'y seraient admis et maintenus qu'après avoir justifié de leurs connaissances, de leur capacité, de leurs progrès. Il est à croire qu'ils suivraient avec plaisir et avec profit des études qu'ils auraient librement choisies, après avoir pris conseil de maîtres expérimentés (français, langues anciennes, langues vivantes, histoire, philosophie, sciences). Ce serait l'affaire de l'administration de déterminer des équivalences entre ces différentes études en vue de l'examen final qui remplacerait le baccalauréat d'aujourd'hui.

Chaque cours (de grec, de latin, de français, de langues vivantes, etc.) serait confié à un seul professeur qui accompagnerait ainsi, de degré en degré, ses élèves jusqu'au bout, en même temps qu'il acquerrait dans sa spécialité une valeur supérieure, n'étant plus obligé de se disperser sur plusieurs objets.

J'avais déjà émis cette idée dans un programme qui, aux élections du Conseil supérieur en 1880, avait rallié, parmi les agrégés des lettres, la majorité des suffrages. J'y étais revenu, avec moins de succès, dans les discussions du Conseil académique de Paris (1885-1887). J'avais demandé aussi qu'on en tentât l'application dans un *seul* des lycées nouveaux qui seraient créés en France ou en Algérie, en y nommant, au lieu des trois professeurs de la Division supérieure (rhétorique, 2e, 3e), trois professeurs chargés chacun soit du français, soit du latin, soit du grec. Ce système eût donné plus de liberté et plus de souplesse à l'organisation de l'enseignement classique dans un certain nombre de petits lycées et de collèges communaux, où le nombre des élèves, à partir de la 3e principalement, est souvent insuffisant, et n'absorbe pas toute l'activité utilisable d'un maître sérieux; on eût, du même coup, réalisé une notable économie de personnel; dans les maisons peu peuplées, trois professeurs auraient probablement suffi, à partir de la 6e, pour assurer à notre clientèle secondaire tous les enseignements exigés pour les examens de l'ordre littéraire. Après une période déjà assez longue d'inspection générale, je n'ai pas changé d'avis; mais, à présent comme autrefois, je n'ai pas besoin d'ajouter, je pense, qu'une réforme de ce genre doit être *essayée* avant d'être *décrétée*.

III. — *Baccalauréat.*

Je ne répéterai pas les arguments qu'on a fait valoir contre cette institution aussi difficile à renverser qu'à défendre. Je regrette, pour ma part, qu'il y a douze ans les professeurs de nos lycées et de nos collèges, consultés par le Ministre, n'aient pas cru devoir, je ne dis pas accepter, mais réclamer le droit de juger des élèves qu'ils sont seuls à bien connaître, et de déclarer s'ils sont, oui ou non, à la fin de leurs études, par leur instruction acquise et surtout par la qualité de leur esprit, capables de servir le pays. Un jury de professeurs en exercice, en retraite si l'on veut, présidé par un représentant de l'enseignement supérieur, et auquel on pourrait adjoindre un ou deux membres de l'enseignement libre pour les candidats qui n'appartiendraient pas aux établissements universitaires, ne serait-ce pas là de quoi garantir à tous le maximum de compétence et d'impartialité? Les écoles spéciales, quelles qu'elles soient, n'auraient qu'à se protéger par un examen d'entrée contre l'invasion des recrues mal préparées.

Programme des écoles spéciales, — Polytechnique, Saint-Cyr, Navale. — J'ai toujours

entendu nos collègues de l'ordre des sciences, professeurs ou inspecteurs généraux, se plaindre de ces programmes plus vastes qu'éducatifs, plus propres à fatiguer l'esprit, par la préparation artificielle qu'ils semblent autoriser ou nécessiter, qu'à le développer et à le nourrir. N'ayant, sur ce point, aucune appréciation personnelle à émettre, je m'en rapporte aux conclusions si nettement motivées de M. Joubert.

IV. — *Sur l'enseignement secondaire spécial.*

Je n'ai pas noté — et je le regrette — à quelle date précise M. Duruy m'a fait part de ses « doutes » au sujet de la direction franchement *secondaire* imposée à l'ancien *enseignement spécial* par la réforme de 1881. Il ne m'a fait l'honneur de m'en entretenir qu'au Ministère de l'Instruction publique, où j'occupais les fonctions de chef du cabinet, à partir de 1882. Jusque-là, M. Duruy, élu par acclamation président de la Commission dont j'étais le rapporteur, n'avait, à ma connaissance, élevé aucune objection contre les nouveaux programmes, ni au cours de nos nombreuses réunions, ni devant le Conseil supérieur tout entier, lors de la discussion publique du rapport. Il paraissait heureux, au contraire, de l'extension donnée ainsi à cet enseignement qu'il avait vaillamment créé en 1865 sans pouvoir le doter et le compléter comme il l'eût voulu et, voyant consacrer et fortifier son œuvre, si longtemps contestée et combattue en dedans comme en dehors de l'Université, il avait levé notre dernière séance en nous disant, avec un accent que je n'ai pas oublié : « Messieurs, nous avons fait là de bonne besogne. » (Les procès-verbaux de la Commission ont sans doute été conservés au Ministère.) J'ignore, encore aujourd'hui, quelles influences avaient pu l'amener à un changement d'opinion. Peut-être les plus classiques de ses amis l'ont-ils alarmé, très sincèrement d'ailleurs, sur la rivalité qui allait naître, au lieu d'émulation, entre les deux enseignements installés désormais, sur un pied d'égalité, dans nos lycées, et offrant aux familles, quoique avec des sanctions inégales, le choix entre deux baccalauréats. Sans établir ici de parallèle entre eux et sans discuter non plus les modifications de programmes qui ont constitué l'enseignement moderne actuel, le rapporteur de 1881 s'en tient aux conclusions adoptées alors par le Conseil supérieur, et il estime qu'il y a un intérêt national à accorder à tous nos élèves, quelles que soient leur origine ou leurs préférences, le bénéfice d'une éducation vraiment secondaire. Pour les munir de connaissances exclusivement pratiques, l'enseignement primaire supérieur suffirait.

V. — *Expériences faites à Charlemagne et à Rollin.*

En janvier 1888, pendant mon passage à la direction de l'enseignement secondaire (mon collègue M. Ernest Dupuy était alors chef du cabinet, on pourrait invoquer aussi son témoignage), M. le Ministre Lockroy voulut se rendre compte des résultats que produirait une espèce de culture intensive du grec et du latin, appliquée à des élèves sortis, dans les premiers rangs, des écoles primaires supérieures de Paris. Parmi ceux qui se présentèrent pour se prêter à cette expérience, qui devait les conduire en deux ans (et même, on le voit par la date, en moins de deux ans), c'est-à-dire en juillet ou en novembre 1889, au baccalauréat classique, douze furent choisis, sur la recommandation de leurs directeurs, et confiés à deux de nos meilleurs professeurs de grammaire, MM. Baize et Strehly, détachés au lycée Charlemagne. Ils ont été, on le pense bien, non pas soumis à un *bourrage* mnémotechnique, mais formés par une méthode intelligente et active, comme j'ai pu m'en convaincre par une visite faite à ces classes très intéressantes, au cours de la première année, et ces volontaires d'élite, déjà habitués d'ailleurs à un travail sérieux et bien réglé, ont tous réussi, à deux exceptions près, de la façon la plus honorable, à conquérir leur diplôme. — Leur âge moyen était, je crois, de seize à dix-sept ans. — Depuis, ces cours ont été transférés au collège Rollin. Je ne sais pas exactement si la durée des études est la même, si le recrutement s'est fait de la même façon, si le succès a été aussi encourageant ; M. le directeur Rabier répondrait pertinemment sur ce point. En tout cas, c'était une innovation à signaler et sur laquelle on peut s'appuyer, ce me semble, pour recommander de nouveau à l'administration l'étude du système des *cours*.

M. le Président. Je remercierai, en votre nom, M. Morel, de l'intéressante communication qu'il a bien voulu nous faire.

Séance du vendredi 24 mars 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition de M. Lucien LÉVY

M. le Président. Monsieur Lévy, vous êtes examinateur d'admission à Polytechnique, vous avez été directeur des études à Sainte-Barbe; vous avez demandé à être entendu par la Commission. Nous vous écouterons volontiers.

M. Lucien Lévy. J'ai été aussi professeur à Louis-le-Grand et au lycée de Rennes.

Si vous voulez bien me le permettre, je commencerai par parler de l'enseignement moderne.

Vous avez posé la question des résultats de cet enseignement; elle me préoccupe depuis longtemps.

Voici quelques résultats concernant l'École polytechnique durant les trois dernières années: en 1896 nous avons eu jusqu'à 48 0/0 des élèves reçus qui n'avaient pas passé par la rhétorique, près de la moitié.

M. le Président. Ils ne venaient pas nécessairement de l'enseignement moderne.

M. Lucien Lévy. J'ai employé exprès cette formule: « Ils n'avaient pas passé par la rhétorique », parce qu'il restait encore quelques anciens bacheliers ès sciences provenant de la bifurcation après la troisième ou de l'ancien enseignement spécial. Mais, malgré tout, quelques-uns d'entre nous étaient un peu inquiets parce qu'il y avait un accroissement dans le nombre des candidats provenant de l'enseignement moderne. C'est à cette époque que nous avons augmenté l'avantage des points donnés au baccalauréat de philosophie; il reste encore 39 0/0 de candidats non pourvus du baccalauréat de rhétorique en 1897 et 35 0/0 pour cette année 1898.

Si j'ai désiré traiter cette question, c'est que je ne suis pas tout à fait d'accord avec M. Mercadier sur les résultats obtenus jusqu'à présent et que je suis effrayé de la proportion déjà considérable des candidats provenant de l'enseignement moderne.

J'ai fait un autre calcul; j'ai pris le nombre des présentés par l'enseignement moderne et le nombre des reçus, et j'ai fait le même calcul pour l'enseignement classique. J'ai trouvé que l'enseignement moderne a proportionnellement plus de reçus que l'enseignement classique: ce dernier résultat est contesté par M. le Directeur des études et, en fait, comme je l'ai précédemment montré dans une note, le chiffre exact est difficile à évaluer.

M. le Président. Qu'est-ce que cela prouverait?

M. Lucien Lévy. Que l'enseignement moderne est très scientifique; il arrive à une préparation plus intensive pour l'École polytechnique.

M. le Président. Et cela malgré les 30 points d'avance de l'enseignement classique?

M. Lucien Lévy. Oui; ces 30 points ont excité quelques réclamations; mais l'avantage est compensé par ce fait que, dans l'enseignement moderne, on fait une année de moins d'études et il semble difficile d'admettre qu'un bon élève ne puisse pas en une année d'études obtenir le demi-point de supériorité en mathématiques, qui est, à cause du coefficient élevé des mathématiques, plus que suffisant pour compenser l'avantage accordé aux élèves qui ont fait leur philosophie.

M. le Président. Vous avez relevé ces statistiques avec exactitude?

M. Lucien Lévy. Oui, j'ai les listes depuis dix ans chez moi. Les listes donnent en trois colonnes le total des points obtenus à l'oral, le total pour les compositions et les points du baccalauréat ès lettres.

M. le Président. Avez-vous suivi ces jeunes gens dans leurs études? M. Mercadier nous a dit qu'ils gagnaient des rangs en cours d'études.

M. Lucien Lévy. Je voudrais d'abord faire remarquer que la tête est encore tenue par les

bacheliers de rhétorique. Dans les dix premiers reçus, en 1896, il y a eu sept bacheliers de rhétorique, l'année où presque la moitié de la promotion était composée de jeunes gens non bacheliers de rhétorique. A la sortie cette promotion a donné 8 bacheliers de rhétorique sur 10. En 1897 il y en avait 9 sur 10 et, en 1898, 8 sur 10. En outre, la moyenne de la composition française pour les bacheliers de rhétorique est toujours supérieure d'au moins un point à celle des autres; or c'est notre seule manière de juger de l'instruction générale de ces jeunes gens. Il est vrai que c'est un criterium contesté, mais c'est le seul que nous ayons. Je dois ajouter que, d'après M. Mercadier, cette supériorité des bacheliers de rhétorique tend à diminuer légèrement depuis quelques années; mais elle est toujours notable (plus d'un point de moyenne, je crois).

Maintenant ma crainte, c'est que si, suivant ce qui paraît être la tendance des publicistes, on accorde l'équivalence au baccalauréat de l'enseignement moderne pour le droit et la médecine, il n'y aura plus aucun frein et notre recrutement tendra à se faire de préférence dans l'enseignement moderne. Il y a encore actuellement des hésitants qui, dans le doute, font des études classiques; quand ils seront sûrs d'avoir l'accès des mêmes carrières avec l'enseignement moderne, les études classiques seront désertées et l'École polytechnique recrutera la grande majorité de ses élèves dans le moderne. A mon sens, et comme le prouvent les notes de français, ce sera une diminution de culture générale et par suite d'ouverture d'esprit.

M. le Président. Vous suivez ces jeunes gens à l'École?

M. Lucien Lévy. Sur ce point, je ne sais pas si M. Mercadier a pu vous répondre.

M. le Président. Si: il nous a montré qu'ils gagnaient des rangs.

M. Lucien Lévy. Seulement, la conclusion à tirer est délicate : à l'École, on ne fait plus guère que des sciences, et les élèves qui ont une préparation plus exclusivement scientifique ont un avantage marqué sur les autres.

M. le Président. Cela établit néanmoins qu'ils n'ont pas une infériorité qui les fait descendre dès l'entrée à l'École.

M. Lucien Lévy. On peut observer que le rang moyen des candidats issus de l'enseignement moderne, étant mauvais à l'entrée, peut facilement s'élever. Je répéterai aussi que leur préparation scientifique antérieure constitue un avantage à l'École.

Vous posiez, tout à l'heure, la question de savoir si notre éducation n'est pas trop technique. C'est à l'Université à donner la culture générale. Quant à l'enseignement moderne, je voudrais lui voir ses avantages propres plutôt qu'une assimilation complète avec l'enseignement classique qui aurait simplement pour résultat de substituer le moderne au classique.

Je n'ai pas autre chose à vous dire sur cette question.

Sur la seconde question dont vous parlez dans votre questionnaire, le concours de l'Université pour l'établissement des programmes, M. Mercadier a dû vous donner plus de renseignements que je ne pourrais le faire. La seule chose que je pourrais dire, c'est que nous, examinateurs, nous constituons le lien entre l'Université et l'École polytechnique, qui doit se régler sur les besoins des écoles d'application. Celles-ci ont toujours un caractère utilitaire; l'Université est plus pédagogique, nous transportons les vœux de l'une à l'autre.

M. le Président. Ces jeunes gens, qui arrivent après avoir fait deux ou trois ans de mathématiques spéciales, n'ont-ils pas perdu quelque chose de leur ampleur d'esprit?

M. Lucien Lévy. Si; notre désir constant, à nous, examinateurs, et les désirs que nous ont toujours exprimés les généraux qui ont commandé l'École, ce serait de prendre le plus possible des élèves n'ayant qu'une année de spéciales; mais nous ne sommes que des appareils enregistreurs: on nous donne un procédé de sélection, nous l'appliquons, et les résultats numériques obtenus sont indépendants de nous.

M. le Président. Nous avons entendu M. Bertrand qui s'est plaint de la façon dont on fait passer les examens en posant des questions pour avoir une série de points sans se préoccuper de l'intelligence de l'élève.

M. Lucien Lévy. L'observation de M. Bertrand a quelque chose de très juste; il vaudrait mieux approfondir ce que les candidats savent que de les interroger et de les refuser sur ce qu'ils ne savent pas. Mais c'est un idéal dont le grand nombre des candidats ne permet pas d'approcher autant que nous le désirerions.

M. le Président. Trouvez-vous que le

niveau des études scientifiques ait baissé?

M. Lucien Lévy. Je n'ai pas du tout cette impression. Dans votre questionnaire vous vous préoccupez aussi de la liberté et de la responsabilité des grands élèves. Ceci se rapporte à ma carrière de directeur d'études; j'ai fait quelques expériences dans ce sens, elles ont été heureuses. J'ai l'impression que notre régime d'internat est tout à fait détestable. D'ailleurs, théoriquement, je suis hostile à l'internat, mais pratiquement j'en ai dirigé un, et en somme il en faut, puisque les familles en désirent, et, lorsqu'on est éloigné d'un centre d'instruction, c'est une nécessité. Ce qu'on appelle à tort la crise de l'Université n'est que la crise de l'internat. Si je me permets de parler de cela, je ne voudrais pas paraître hostile à ce qui n'est pas l'Université; mais je suis enfant de l'Université et je crois pouvoir m'intéresser au milieu dans lequel j'ai été élevé et où j'ai longtemps professé.

Nos internats sont trop conduits en casernes, la discipline y est trop administrative; elle n'y est pas personnelle à l'élève qui est souvent trop éloigné des administrateurs; l'initiative de l'enfant, sa liberté, sont constamment comprimées et je me demande s'il est conforme à l'intérêt d'une démocratie, d'un régime de liberté, d'élever la jeunesse en la tenant constamment en lisières.

J'ai fait quelques expériences dans le sens de la liberté et de la confiance accordées aux grands. Sans entrer dans les détails, je citerai un exemple. Quand je suis arrivé à Sainte-Barbe, on ne laissait sortir un élève seul sous aucun prétexte; pour aller chez le dentiste, par exemple, on le faisait conduire par un garçon; j'ai eu beaucoup de peine à obtenir qu'ils sortissent seuls; il a fallu que je trouvasse un de mes élèves au Salon avec le garçon auquel il avait payé l'entrée et que je pusse le dire au directeur. J'ai, depuis, obtenu de laisser quelquefois sortir les élèves seuls sur parole. Je n'ai jamais eu à le regretter.

Le peu que j'ai pu faire m'a montré qu'on obtient beaucoup en s'en rapportant à la parole des jeunes gens; on développe leur esprit d'honneur en même temps que la conscience de leur responsabilité, et on combat toutes ces habitudes avilissantes de complicité avec les garçons.

M. le Président. Cela supposerait des chefs d'établissement ayant une autorité bien assise.

M. Lucien Lévy. Oui, mais avec des instructions générales bien données, on pourrait y arriver; ce sont là des conseils qui doivent plutôt être donnés dans le tuyau de l'oreille par les inspecteurs généraux qu'écrits dans des circulaires ministérielles.

Vous parlez de l'autorité des proviseurs; ils en acquerront surtout en connaissant bien leurs élèves; c'est le soin personnel qui est important dans cette question. Chaque élève doit se sentir connu, aimé et surveillé spécialement par un directeur d'études remplaçant la famille.

Je voudrais dire quelques mots du recrutement des élèves, puisque le nombre paraît préoccuper certaines personnes. Il me semble qu'il y aurait moyen de perfectionner nos méthodes sur ce point; j'ai le sentiment que dans l'Université chacun tire de son côté; il n'y a pas d'entente entre les proviseurs de Paris et de province, entre les principaux de collèges et les proviseurs, entre les principaux et les instituteurs. Ce ne serait pas centraliser que de leur demander à tous de se considérer comme les ouvriers d'une même œuvre, comme des collaborateurs ayant un but unique, correspondant entre eux en vue de ce but et, par exemple, lorsqu'ils auraient jugé qu'un élève ne trouve pas, dans l'établissement où il est, toutes les ressources nécessaires, de l'indiquer soit à l'inspecteur général, soit au chef d'un établissement voisin plus important, et au besoin de demander une bourse pour lui.

Il y aurait tout un souffle général à imprimer à l'Université qui ferait travailler tout le monde pour le même objet. L'esprit actuel est, je le crains, contraire; j'ai moi-même été tellement imprégné de ce souffle qu'il m'est arrivé de parler en sens contraire de ce que je dis en ce moment. Je citerai un détail.

Un professeur de province parlait devant moi à un de ses camarades de Paris, disant: « J'ai deux très bons élèves que tu devrais faire venir à Paris. » Je dis: « Comment! Vous voulez vous débarrasser de vos élèves!» Je regrette cette interruption, parce que je crains ainsi d'avoir découragé un fonctionnaire qui, exceptionnellement, s'était placé sur le vrai terrain; dans les maisons religieuses au contraire tout converge. Voyez par exemple l'école Sainte-Geneviève, à Paris, vers laquelle convergent tous les enfants des écoles de province. Il faudrait, dans l'Université, sa-

voir que le lycée Saint-Louis, peut-être un ou deux autres, sont le rendez-vous suprême de tous les candidats aux principales écoles.

Au contraire nos lycées sont toujours à demander des créations de chaires spéciales pour avoir leurs 3 élèves se préparant à l'Institut agronomique, leurs 4 candidats à l'École navale, à moins encore que, pour retenir des élèves qu'on devrait résolument envoyer au lycée voisin, on n'annonce sur le prospectus de l'établissement des classes qui n'y existent pas.

Il y a là une dispersion tout à fait funeste.

J'ai dit un mot en passant des boursiers; la question me paraît très importante; je ne sais pas si les boursiers sont toujours choisis au mérite, c'est-à-dire si les bourses sont toujours données à ceux auxquels on croit des chances sérieuses d'arriver au but qu'ils se proposent.

J'ai eu l'impression et même la preuve que les procédés sont tout à fait différents chez les concurrents de l'Université. Quand j'étais à Sainte-Barbe, il m'est arrivé de voir mon directeur lutter à coups de télégrammes pour enlever un boursier auquel une maison religieuse faisait des propositions.

L'Université offre aux élèves de meilleurs professeurs que ses concurrents; elle devrait, grâce aux instituteurs, aux principaux, aux inspecteurs d'académie, en un mot grâce à sa puissante machine administrative, avoir les meilleurs élèves.

Voici encore un détail que je peux signaler: pourquoi ne pas imiter les maisons religieuses qui envoient chercher les élèves le jour de la rentrée? Il y a un wagon réservé dans lequel se trouve un religieux; à toutes les stations on lui amène les enfants qu'il ramène à la pension. C'est très paternel et ce ne serait pas une grosse complication pour les lycées, dans chaque région, de donner cette preuve d'intérêt aux familles.

J'arrive maintenant à la question capitale, la question de l'autorité des proviseurs et de leur situation. Je suis là peut-être un peu en dehors des idées qui me paraissent courantes dans l'Université. Dans l'Université, les professeurs et les inspecteurs réclament à cor et à cri que les proviseurs aient le plus de grades possible et on demande des agrégés. En principe, quand on hésite entre deux personnes sur lesquelles on ne sait, rien il faut prendre de préférence l'agrégé, mais je ne voudrais pas qu'on eût le fétichisme du grade qui ne prouve rien au point de vue de l'éducation des enfants.

A cet égard-là j'ai lu, dans un des petits comptes rendus, que M. Monod avait recommandé de prendre au besoin des prêtres s'il s'en présentait, ou plutôt de ne pas les repousser — je suis tout à fait dans ces idées-là.

J'ai vu l'exemple de l'abbé Follioley que vous connaissez certainement; c'est le dernier prêtre de l'Université; partout où il a passé, il a doublé le nombre de ses élèves; c'était un universitaire convaincu, nullement exclusif, prenant les professeurs de religions dissidentes aussi bien que les catholiques, s'étant placé uniquement au point de vue universitaire; on avait donc donné aux familles la satisfaction de voir une soutane dans les régions où on désirait en voir et sans introduire l'influence religieuse dans le lycée.

On ne doit pas exclure le prêtre à cause de sa soutane, s'il est bon pédagogue. En principe d'ailleurs je préfère le proviseur marié parce que la femme a certaines intuitions, certaines finesses qui aideraient à corriger le côté trop administratif de la discipline universitaire. La femme du proviseur pourrait même, dans certains cas, s'occuper des petits, par exemple. Sa présence dans le lycée influerait sur la tenue de tous.

Mais là encore il ne faudrait pas d'instructions générales, car on risquerait d'aller à l'encontre du but; il y aurait des femmes incapables qui seraient plus nuisibles qu'utiles au lycée. Je dis seulement qu'il y a beaucoup de manières différentes de conduire une maison d'éducation et je crois qu'il ne faut en exclure aucune.

Un autre moyen d'accroître l'autorité des proviseurs, ce serait de les associer plus intimement à l'enseignement, d'en faire des espèces de doyens de leurs collègues, en les autorisant à faire certains cours ou conférences, de morale, de physique, etc.

J'arrive maintenant à la grosse difficulté, celle des moyens d'exécution. Je ne crois pas qu'un directeur d'études, proviseur, censeur, quel que soit le nom qu'on lui donne, puisse connaître à fond plus de 200 élèves et, si on trouve que les proviseurs ne connaissent pas bien tous leurs élèves, c'est que, outre la paperasserie qui les absorbe, ils en ont un trop grand nombre.

J'ai expérimenté, par les recommandations que m'adressent les proviseurs, combien peu connaissent leurs élèves ; ils ne connaissent pas les élèves dont ils me parlent au moment où ils viennent me parler, et souvent le professeur m'a parlé la veille ou me parlera le lendemain dans un tout autre sens.

Au contraire, le professeur connaît ses élèves.

Quel est alors le moyen d'avoir des proviseurs, des directeurs d'études ne connaissant que 200 élèves sans multiplier indéfiniment les directeurs d'études dans les lycées? Je crois qu'on pourrait, là encore, prendre exemple sur certaines maisons religieuses où le système dont je vais parler est appliqué. C'est le professeur principal de la classe qui est directeur des études.

Ainsi, en mathématiques spéciales, c'est le professeur de mathématiques.

Je citerai par exemple M. d'Esclaibes, à Sainte-Geneviève, qui a la direction absolue des élèves; il est le véritable directeur des études, il connaît à fond ces jeunes gens, il sait leur faible et leur fort, il est en relation avec les familles.

M. le Président. Ils n'appliquent cela qu'à l'école préparatoire?

M. Lucien Lévy. Je ne connais bien cette organisation que là.

M. le Président. Vous étendriez cela à toutes les classes?

M. Lucien Lévy. Pourquoi pas?

Au moins à partir de la troisième; pour les petits, c'est plus difficile.

M. le Président. Et le directeur d'études changerait tous les ans?

M. Lucien Lévy. Vous me posez une question que je me suis posée. Je crois que le professeur pourrait suivre ses élèves pendant deux ou trois ans. Ce système n'avait d'abord pas été reconnu bon parce qu'on s'était placé au point de vue de l'enseignement pur ; il faudrait peut-être l'essayer en se plaçant au point de vue de l'éducation, et le gain qu'on ferait sur ce terrain compenserait la légère perte qu'on risquerait de faire sur l'autre.

M. le Président. Le directeur d'études suivrait donc les élèves pendant un certain temps?

M. Lucien Lévy. Pendant trois ans au plus, parce qu'on ne peut pas enjamber des classes de grammaire sur les classes de lettres. Je verrais à ce système un double avantage; le professeur connaîtrait à fond le fort et le faible des enfants; il pourrait dire aux familles : En voilà un qui suit une voie qui ne le mènera à rien. L'élimination des médiocrités, au lieu de se faire par des examens de passage à peu près illusoires, se ferait par la persuasion.

De plus, au lieu de prendre, comme souvent aujourd'hui, les proviseurs à l'aveuglette ou parmi les professeurs fatigués, on aurait une école d'administrateurs où l'on choisirait ceux qui auraient des goûts et des aptitudes pédagogiques.

M. Henri Blanc. Avez-vous pu constater que les directeurs d'écoles normales qui ont une préparation pédagogique sont, à ce point de vue, supérieurs aux proviseurs?

M. Lucien Lévy. Je ne connais les écoles normales que de réputation, je n'ai pas pu le constater. Leur préparation pédagogique est d'ailleurs, je crois, purement théorique.

M. le Président. La difficulté serait dans les relations que ce professeur principal devrait avoir avec les autres professeurs.

M. Lucien Lévy. Vous mettez le doigt sur la difficulté que j'ai expérimentée moi-même, car l'idée n'est pas de moi ; je ne voudrais pas me l'attribuer. M. Vacquant, lorsque j'ai débuté, est venu m'inspecter la première année; il m'a demandé discrètement ce qui se passait dans les autres classes faites à mes élèves; je lui ai répondu tout de suite: Ce n'est pas mon service. Il ne m'a rien dit; mais, si ses instructions avaient été plus formelles, il aurait pu me dire : Pardon, c'est votre service. Et, s'il m'avait signifié que c'était mon devoir officiellement reconnu, j'aurais accepté ce surcroît de responsabilité.

M. le Président. Vous prendriez les directeurs d'études dans l'enseignement, parmi les professeurs principaux?

M. Lévy. Il y a évidemment une certaine difficulté et l'on ne peut pas raisonner tout à fait en théorie. Dans certains cas, un professeur ancien dans la ville, ayant ses relations personnelles, son autorité, celui d'histoire par exemple, qui pourrait suivre les élèves pendant deux ou trois ans, remplirait mieux ce rôle; mais il faudrait, en principe, que ce fût le professeur principal, celui qui voit les élèves douze à quatorze heures par semaine.

J'ai connu d'ailleurs des professeurs qui al-

laient dans les études. Je citerai M. Pruvost, M. Combette, aujourd'hui inspecteurs généraux. M. Combette se faisait donner les notes des élèves et punissait pour la tenue en étude. Je crois qu'il y aurait là une indication. Peut-être le professeur pourrait avoir ainsi une action éducatrice ; il causerait avec les enfants en récréation; il pourrait prolonger son séjour dans la maison, en faire partie davantage. Je m'étais cru, à mes débuts, un professeur consciencieux ; je me suis aperçu depuis que je faisais strictement mes deux heures de classe avec le travail extérieur qu'elles comportent, mais que je ne m'intéressais pas suffisamment à l'enfant pour le reste de ses études.

M. le Président. A Paris, deux heures de classe supposent un travail préliminaire et postérieur considérable.

M. Lévy. Certainement. Il y a la correction des copies.

M. le Président. Et la préparation du cours.

M. Lévy. La première année surtout; en général, on fait au bout de quelques années à peu près le même cours, sauf à varier un peu quand il y a des élèves qui redoublent.

M. le Président. A Paris, deux heures de classe donnent un travail considérable. Il n'en est pas tout à fait de même en province.

M. Lévy. En effet. Cependant la preuve que les professeurs ne sont pas, même à Paris, trop occupés, c'est qu'ils font souvent autre chose, soit du journalisme, soit des ouvrages destinés à leur ouvrir l'accès des facultés. Je ne parle pas de l'époque où l'on disait que le meilleur moyen de passer dans les facultés était de ne pas s'occuper de sa classe; le proviseur n'avait alors qu'un désir; c'était de vous faciliter le passage dans les facultés.

Pour terminer, je ferai encore une remarque.

Dans l'Université, on ne tient pas assez compte de certaines qualités mondaines des enfants, de la propreté, de la politesse. La première fois que j'ai reçu à Sainte-Barbe un élève sortant de l'école Sainte-Geneviève, j'ai été frappé de voir sur son bulletin une note de politesse ; c'était un jeune homme de vingt ans; cela ouvre un jour nouveau sur le ton d'une maison ; c'est inconnu chez nous.

Mais là encore il y a une question délicate, parce que les maîtres répétiteurs n'ont peut-être pas toujours les qualités qu'ils devraient exiger des enfants. Avec une action un peu ferme de la part du professeur principal ou du directeur d'études, on pourrait arriver à une amélioration de ce côté.

M. le Président. Monsieur Lévy, nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. SARRUT

M. le Président. Monsieur Sarrut, vous êtes avocat général à la Cour de cassation. Vous avez demandé à être entendu par la Commission en qualité de père de famille, et comme magistrat.

M. Sarrut. Je vous remercie d'avoir bien voulu me convoquer. Je serai très bref.

Je n'examinerai pas la question générale de la prétendue supériorité de l'enseignement classique sur l'enseignement moderne. Mon opinion est faite sur ce point et n'est pas favorable à l'enseignement classique, mais je n'apporterais pas d'arguments spéciaux. Je voudrais traiter seulement un point particulier, la question de savoir s'il est juste de ne pas assimiler les deux baccalauréats au point de vue de la carrière du droit.

Pour justifier l'exclusion des études juridiques des jeunes gens qui n sont pas nantis du baccalauréat classique, on produit deux propositions :

1° L'étude du droit romain est nécessaire;

2° Il est par cela même indispensable de connaître la langue latine.

Je tiens ces deux propositions pour inexactes et absolument contraires à la réalité des faits.

En fait, l'étude du droit romain est dénuée de tout intérêt.



M. le Président. Vous feriez frémir les professeurs de droit que nous avons entendus.

M. Sarrut. Sans doute, mais les professeurs des Facultés de droit s'en tiennent à la théorie pure, à des formules assez généralement acceptées, mais ils ne pénètrent pas suffisamment dans le domaine des faits. D'ailleurs on voit rarement une corporation se prêter à une réforme, surtout quand cette réforme peut entraîner une réduction de personnel.

Quel est l'état de notre législation actuelle? Elle se compose de codes et d'un ensemble de lois spéciales, de plus en plus nombreuses.

Il y a huit codes (il y aura très prochainement sans doute le Code rural); des lois spéciales, les unes incorporées aux codes, les autres ayant une existence à part.

De nos huit codes, il n'y a évidemment que le Code civil qui ait quelques points de contact avec le droit romain; on ne peut pas trouver la moindre trace de droit romain dans les sept autres codes. A plus forte raison en est-il de même pour la législation spéciale. Celle-ci est très étendue et très complexe : législation financière, coloniale, industrielle, internationale; règlements d'administration publique, etc.

M. le Président. C'est évident. Aussi ne se place-t-on pas à ce point de vue quand on dit que le droit romain est nécessaire; il l'est pour former l'esprit juridique, et non pour apprendre la matière législative.

M. Sarrut. C'est une théorie générale et une affirmation purement gratuite, que rien ne justifie. En fait, le droit romain n'est pas étudié. Sur quarante licenciés en droit, trente-neuf n'ont pas ouvert un livre de droit romain. A peine un élève de nos lycées sur dix est-il en état de traduire un texte de droit romain, même à coups de dictionnaire.

L'enseignement du droit romain se réduit à quelques notions historiques générales, qu'on peut comprendre et s'assimiler sans se référer aux textes. Pourquoi, dès lors, exclure de la carrière du droit les jeunes gens qui n'ont pas appris de latin?

Pourquoi exclure, par mesure générale, un grand nombre de jeunes gens dont la culture littéraire n'est certes pas moins développée que celle des jeunes gens de l'enseignement classique? Il y a là assurément une injustice.

Sans doute, si l'enseignement moderne était réduit à un enseignement purement mathématique, il y aurait inégalité, au point de vue littéraire, au détriment des élèves de cet enseignement; mais jusqu'à présent on s'est efforcé de donner aux élèves de l'enseignement moderne, par le français et les langues vivantes, un développement littéraire certainement équivalent à celui des jeunes gens qui étudient ou sont censés étudier le latin et le grec. Pourquoi ces jeunes gens ne pourraient-ils pas étudier le droit comme ceux de l'enseignement classique? Je n'en saisis pas la raison. Le droit romain n'occupe qu'une place très restreinte dans l'enseignement du droit.

Nous n'en sommes plus à la situation d'il y a quarante ou cinquante ans; l'enseignement du droit comprend un grand nombre de matières qui, autrefois, ne figuraient pas aux programmes : le droit constitutionnel, le droit colonial, etc. Le droit romain n'est plus guère étudié qu'au point de vue historique.

Lors de la création de l'enseignement moderne, on a dit aux pères de famille qu'il serait assimilé à l'enseignement classique au point de vue des sanctions; on n'a jamais déclaré qu'il serait maintenu dans un état d'infériorité, que ceux qui le suivraient seraient exclus de certaines carrières. On a dit qu'on faisait un essai loyal, mais l'essai n'est pas loyal si les sanctions ne sont pas les mêmes. Les pères de famille sont contraints pour la plupart de faire suivre à leurs fils, même quand ils le tiennent pour inutile, l'enseignement classique, parce qu'ils ne veulent pas assumer la responsabilité de fermer trois carrières à leurs enfants dont ils ignorent les aptitudes et les goûts. Sur la foi de cet engagement tacite, plusieurs pères de famille, je suis de ceux-là, ont opté pour l'enseignement moderne. Quand j'ai vu qu'on refusait de lui donner les mêmes avantages qu'à l'enseignement classique, j'ai retiré mes fils du lycée.

M. le Président. Jusqu'à quelle classe y sont-ils restés?

M. Sarrut. Le second jusqu'à la première lettres inclusivement, le troisième jusqu'à la troisième inclusivement.

Je les ai envoyés à l'étranger. Je les destine au commerce ou aux beaux-arts. Mon quatrième fils est à l'école communale.

M. le Président. Vous avez été satisfait de l'instruction qu'ils ont reçue?

M. Sarrut. Je n'ai pas constaté que l'enseignement moderne fût inférieur, au point

de vue de l'éducation littéraire, à l'enseignement classique.

M. le Président. A Paris?

M. Sarrut. Mon second et mon troisième fils ont suivi l'enseignement moderne ; ils valent, au point de vue de la culture littéraire, leur frère aîné qui a le baccalauréat classique.

M. le Président. Si vous cherchiez parmi eux un futur magistrat, préféreriez-vous pour lui l'enseignement moderne au classique ?

M. Sarrut. Je n'aperçois aucun motif de préférer l'enseignement classique.

Il est sans doute de bon ton de dire qu'on a fait ses humanités, et, pour les jurisconsultes et les magistrats, d'alléguer qu'ils connaissent le droit romain. Eh bien, voilà dix-neuf ans que je remplis les fonctions d'avocat général ; il y a huit ans que j'appartiens au parquet de la Cour de cassation : je n'hésite pas à affirmer que les études de droit romain que l'on m'a imposées pour le doctorat ne m'ont été d'aucune utilité ; que jamais, dans l'exercice de mes fonctions, je n'ai eu à me référer à un texte de droit romain, même à un commentaire ; que jamais je n'ai vu trace de droit romain dans un rapport de conseiller ou dans un arrêt, ni entendu citer un texte de droit romain dans une plaidoirie. D'ailleurs, je ne sais et probablement aucun conseiller à la Cour de cassation ne sait où se trouvent, à la bibliothèque de la Cour de cassation, les compilations des lois romaines.

En cet état de faits, pourquoi imposerais-je à mon fils, même si je le destinais à la magistrature, l'étude du latin et du grec? Et cependant mon second fils, quoique très bien doué pour les études juridiques, ne pourra prendre le titre de licencié en droit, entrer ni au barreau ni dans la magistrature où il réussirait certainement.

M. le Président. Il pourra obtenir une dispense.

M. Sarrut. Je l'ai demandée, on m'a répondu qu'il n'y en avait pas.

M. le Président. Il y en a pour les receveurs de l'enregistrement et les officiers sortis de Saint-Cyr.

M. Sarrut. Cela est du pur arbitraire. Les membres du Conseil d'État n'ont pas besoin de la licence en droit ; cependant ils s'occupent de législation et résolvent des questions en droit.

M. le Président. Il faut être licencié en droit pour se présenter au concours de l'auditorat.

M. Sarrut. Je parle des conseillers d'État.

M. le Président. Vous n'iriez pas jusqu'à demander qu'on dispensât les magistrats du diplôme de licencié en droit ?

M. Sarrut. Non, mais j'estime que les élèves de l'enseignement moderne doivent être admis à suivre la carrière du droit et à prendre le diplôme de licencié.

L'étude du droit romain est inutile, en ce sens qu'il n'est pas nécessaire, utile même, de pousser jusqu'aux textes. Depuis cent ans, nous avons une doctrine et une jurisprudence qui se superposent ; nul ne remonte au droit romain ; ce n'est pas parce qu'il y a quelques vestiges de droit romain dans une partie infinitésimale du Code civil qu'on peut justifier le maintien de cette étude autrement qu'au point de vue historique. La place de cette étude, au point de vue des textes, est au Collège de France.

M. le Président. Vous élevez cette étude en dignité.

M. Sarrut. En fait, la presque unanimité des étudiants en droit ne connaît pas les textes de droit romain et serait absolument hors d'état de les traduire.

M. Marc Sauzet. Ils ne savent pas mieux le droit français.

M. Sarrut. Je vous demande pardon. Il y a beaucoup de jeunes gens qui travaillent dans les facultés de droit. On travaille bien plus que de notre temps.

M. le Président. Vous ne craignez pas que l'assimilation ne permette l'envahissement de l'enseignement moderne par une couche très inférieure venant des études primaires ?

M. Sarrut. Nous qui voulons l'assimilation des baccalauréats, nous entendons qu'il y soit donné un enseignement littéraire. Je dis qu'au point de vue de l'aptitude à faire des études juridiques les deux baccalauréats se valent.

M. le Président. Mais les programmes sont communs avec l'enseignement primaire supérieur, seule la méthode diffère ; pourra-t-on apprécier au baccalauréat si l'élève a vraiment une culture littéraire?

M. Sarrut. Le baccalauréat ne donne aucune garantie.

M. le Président. Et les écoles de droit seront ouvertes à qui voudra y entrer?

M. Sarrut. Pas du tout. Mais à qui aura l'un des deux baccalauréats.

M. le Président. Vous ne craignez pas que les études ne s'abaissent?

M. Sarrut. Encore une fois, la Faculté de droit ne serait ouverte qu'aux bacheliers, et il n'y a aucune raison d'exclure les élèves nantis du baccalauréat moderne.

M. le Président. Vous dites que vous n'attachez aucune importance au baccalauréat.

M. Sarrut. C'est une erreur de croire qu'un jeune homme révèle sa valeur à l'âge de 16 ou 17 ans; d'ailleurs les examens, le plus souvent, ne sont pas sérieux. Parfois les plus mauvais élèves de la classe sont reçus, les meilleurs sont refusés.

Il faudrait cependant que le Gouvernement de la République prît un parti. Si on veut frapper l'enseignement moderne d'ostracisme, qu'on le dise nettement. Nous sommes un certain nombre de pères de famille qui avons cru qu'on tiendrait les promesses faites; nous sommes froissés d'être dupés; il faut mettre un terme à cette situation.

M. le Président. Vous n'avez rien à nous dire sur les lycées ?

M. Sarrut. Je distingue les lycées de filles et les lycées de garçons. Mes filles ont suivi les cours du lycée Molière ; j'ai été très satisfait à tous les points de vue. Je n'ai à formuler aucune réserve. Direction et enseignement sont parfaits.

M. le Président. Et pour les garçons ?

M. Sarrut. Mon impression serait moins favorable.

M. le Président. Et sur quoi se fonde-t-elle ?

M. Sarrut. J'ai demandé à mes fils, quand leurs études étaient assez avancées, quelle impression ils emportaient du lycée, pour quels professeurs ils avaient une réelle sympathie; leurs réponses étaient assez évasives. Le professeur paraît souvent ne vouloir donner que son temps matériel; il n'est pas assez en contact avec les élèves; l'enseignement est froid, celui de l'histoire surtout. Il n'y a pas de communion d'idées entre le professeur et les élèves. La discipline est parfois tracassière; on ne sait pas assez faire comprendre aux jeunes gens qu'ils viennent au lycée pour s'instruire, s'en rapporter à leur initiative, au sentiment de la responsabilité. Les devoirs de littérature ont le défaut de développer moins la production, l'imagination que l'esprit critique, si bien qu'on tue la production en germe. On donne beaucoup trop de place à l'analyse, à la critique.

Au contraire, dans les lycées de filles, les professeurs y sont bien mieux en rapport avec les élèves; celles-ci aiment leurs maîtresses et désirent entretenir des relations avec elles au sortir du lycée.

M. Henri Blanc. Au point de vue des compositions littéraires, les méthodes sont-elles les mêmes ?

Fait-on aussi des devoirs d'analyse dans les lycées de filles ?

M. Sarrut. Les méthodes sont plus larges et les devoirs mieux donnés. Je regrette seulement que les programmes imposent tant de mathématiques ou de sciences aux jeunes filles. On devrait tout au moins laisser aux pères de famille la faculté de ne pas faire suivre à leurs filles tel ou tel cours de mathématiques.

M. le Président. Avez-vous été satisfait de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées de garçons ?

M. Sarrut. Assurément. Il y a à cet égard des progrès très réels. Ainsi mes fils sont allés en Allemagne ou en Angleterre au sortir du lycée. Ils n'avaient pas appris les langues vivantes à la maison. Ils se sont très bien tirés d'affaire.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser ?...

Nous vous remercions, monsieur Sarrut, de votre déposition.

Dépositions de MM. les docteurs GLEY, VARNIER, BROCA et ACHARD

Professeurs agrégés à la Faculté de médecine de Paris, délégués par la Société des agrégés

M. le Président. Nous avons entendu le doyen de la Faculté de médecine, et M. Bouchard nous a envoyé une déposition écrite. Nous avons désiré entendre les représentants des professeurs agrégés.

Vous pensez bien sur quelle question nous désirons vous interroger : c'est sur la préparation aux études médicales. Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'avoir étudié les langues anciennes? Êtes-vous dans les mêmes sentiments que les professeurs de l'École qui nous ont fait dire qu'ils persistaient dans l'avis qu'ils ont donné en 1890?

M. Gley. Nous tenons tout d'abord à remercier le président et les membres de la Commission de l'enseignement d'avoir bien voulu faire appel à la Société des agrégés de la Faculté de médecine de Paris. Nous représentons ici 34 de nos collègues qui sont en exercice et 45 autres, dits « agrégés libres », car vous savez qu'au bout de neuf ans d'exercice on nous relève de nos fonctions.

La société s'est réunie et voici les vœux qu'elle a émis à l'unanimité, dans sa séance du 25 janvier :

1° Il n'y a pas lieu, dans l'état d'organisation actuel de l'enseignement moderne, d'admettre l'assimilation de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne pour l'accès des études médicales.

Je vous lirai le second vœu tout à l'heure.

Quelques-unes des raisons qui nous ont fait adopter le premier vœu avaient été indiquées dans la séance de la Société des agrégés. Je distinguerai les raisons d'ordre théorique et celles d'ordre pratique.

Nous avons d'abord tenu à prendre quelques renseignements sur les résultats présents de l'enseignement moderne et sur sa valeur éducative générale. Nous avons pensé qu'il valait mieux pour cela s'adresser à des professeurs de province qu'à ceux de Paris. Si l'enseignement moderne a des défauts, on les aperçoit très peu à Paris ; les professeurs sont excellents, ils sont les mêmes que pour l'enseignement classique ; les élèves sont intelligents ; la supériorité des professeurs est telle que les quelques défauts qui peuvent exister disparaissent.

J'ai personnellement quelques amis dans l'Université ; je me suis plus particulièrement adressé à des professeurs de collèges de plein exercice. Je fais surtout allusion à des professeurs qui enseignent dans un bon collège de l'Est, dont la population égale ou dépasse même celle de plusieurs lycées voisins.

Les renseignements donnés sont précis ; ils sont spécialement intéressants pour nous, médecins, parce que la plus grande partie de nos étudiants viennent non pas de Paris, mais de province, ayant fait leurs études soit dans des lycées, soit dans des collèges municipaux. C'est la grande majorité évidemment, et l'enseignement doit être adapté aux facultés de ces élèves moyens.

Je résume rapidement les renseignements qui m'ont été fournis. En français la faiblesse des élèves de l'enseignement moderne est déconcertante. Voici quelle serait la moyenne des copies : dans le classique les élèves obtiennent 12 sur 20 et dans le moderne 6 sur 20 ; la moyenne des bons élèves du classique serait de 15 sur 20 et du moderne de 11 sur 20. J'ajouterai, à ce point de vue de l'étude de la langue française, ce que m'a dit un professeur de Paris qui fait un cours de philosophie en première moderne : « En français ces élèves sont mauvais ; ils ont un style prétentieux, une langue redondante qui les rend très inférieurs aux élèves que j'avais dans un petit lycée de province avant de venir à Paris. » Les opinions concordent donc sur ce point.

En allemand les élèves ne sont pas meilleurs que les élèves du classique et cela est très grave, puisqu'ils ont le double d'heures de classe consacrées à la langue allemande : cinq ou six heures au lieu de trois heures.

En histoire et en sciences la différence est moindre, mais il n'y a pas de supériorité du moderne.

La culture générale enfin est inférieure. Je citerai deux faits à ce sujet. Les élèves de moderne qui entrent dans les administrations, d'après les chefs de service consultés par les professeurs dont je rapporte les opinions, sont inférieurs. Et il y a des professeurs de Saint-Cyr qui, paraît-il, se sont plaints de la baisse du niveau général, depuis qu'on admet à cette école les élèves sortis de l'enseignement moderne.

En résumé, les bons élèves du moderne ne vaudraient pas les bons élèves du classique et les mauvais seraient plus mauvais.

Nous nous sommes naturellement demandé si ces médiocres résultats de l'enseignement moderne ne tiendraient pas à son organisation même. Il nous a paru qu'il y a, en effet, à la base de cet enseignement, un vice radical : on a voulu en faire quelque chose à la fois pratique et classique; quelque chose de pratique : on a voulu apprendre par exemple aux élèves à parler l'allemand et l'anglais et leur donner un bagage qui pût leur servir immédiatement à leur sortie du lycée, utilisable tout de suite dans la vie, et en même temps on a entendu donner à ces études une valeur éducative analogue à celle des études classiques. Cela est, croyons-nous, très difficile, sinon impossible. Cette contradiction éclate manifestement dans ce qui se passe pour l'étude des langues vivantes. Les élèves doivent apprendre l'allemand et l'anglais de façon à le parler ou tout au moins à faire un thème sans dictionnaire; c'est ce qu'on leur demande. Pour cela que font-ils? Ils apprennent des listes interminables de mots pour remplacer le dictionnaire; mais pendant ce temps on ne peut pas traduire les grands auteurs allemands et anglais comme on traduit les grands auteurs grecs et latins; on ne peut pas faire l'étude littéraire de ces auteurs.

J'ai à ce sujet reçu des extraits d'un rapport d'un principal de collège sur la question ; ce rapport me paraît très intéressant ; je vous demanderai la permission de vous en lire une partie, puisqu'il provient d'une personne qui s'occupe directement de cet enseignement, de ses effets, de sa valeur. « On veut que les élèves arrivent à parler l'allemand et l'anglais, tout au moins qu'ils puissent faire un thème sans dictionnaire. Cette exigence amène les professeurs à sacrifier l'étude des auteurs à celle des mots : les élèves apprennent de longues listes de mots, qu'il faut bien connaître pour pouvoir se passer d'un dictionnaire; mais, en revanche, ils expliquent fort peu, parfois pas du tout, les auteurs portés aux programmes; on ne peut pas tout faire ! Il faut choisir : ou bien l'enseignement sera vraiment littéraire, on étudiera les œuvres des grands auteurs allemands et anglais comme on étudie dans l'enseignement classique celles des auteurs grecs et latins, et cela ne conduira guère à faire un thème sans dictionnaire ; ou bien l'enseignement sera pratique, les élèves arriveront à peu près à parler l'allemand et l'anglais ; mais alors cet enseignement ne sera pas littéraire, partant n'aura qu'une médiocre valeur éducative. »

Autre chose encore, dans le même ordre d'idées, qui m'a été signalé : cet enseignement serait trop ambitieux; ainsi il y a au programme de seconde et de première modernes des auteurs grecs et latins choisis parmi les plus grecs et les plus latins et que les élèves voient en traduction, comme Eschyle, Ménandre, Aristophane, Tacite, Sénèque, et ces malheureux élèves sont perdus là-dedans; ils commettent des erreurs de mots, des impropriétés, des inintelligences. On serait souvent stupéfié, me dit un de mes correspondants, en lisant leurs copies.

M. le Président. On ne trouve pas de tels défauts dans les copies des classiques?

M. Gley. Si, mais la question est de savoir si on n'en trouve pas beaucoup moins que dans les copies des modernes.

Il nous a paru qu'étant donné ce caractère contradictoire et ambigu de l'enseignement moderne il fallait s'en tenir à l'enseignement classique. Ce qu'il y a d'important dans le classique, c'est le développement général de l'esprit; l'exercice de la version latine et grecque par exemple donne l'habitude de la pensée logique et par conséquent claire et de l'expression juste ; n'est-ce pas à cela que doit tendre le développement intellectuel au lycée ?

On parle beaucoup d'études utiles, d'études pratiques. Pour ma part, je ne conçois pas du tout ce qu'est un enseignement utilitaire donné à des enfants et à des jeunes gens. Qu'est-ce que cela signifie? Ces jeunes gens savent-ils ce qu'ils deviendront plus tard et les parents le savent-ils? Le but de l'enseignement est beaucoup moins de fournir à chacun un bagage qui

lui servira pour toute la vie que de former l'esprit, c'est-à-dire d'apprendre à penser et à raisonner, à enchaîner logiquement ses idées et à les développer avec correction. Alors la question est donc toujours de savoir quelle est la meilleure discipline pour l'esprit au point de vue général.

A la vérité, nous n'avons pas la superstition du latin et du grec ; si l'enseignement moderne présentait une valeur éducative égale à celle du classique, nous l'accepterions parfaitement. Mais n'est-ce pas rapetisser le débat que de demander s'il est nécessaire de savoir le latin pour pratiquer la médecine ? On pourrait tout aussi bien ne pas apprendre l'histoire aux futurs médecins ni les sciences aux avocats.

L'enseignement secondaire, s'il doit donner à ses élèves un fonds indispensable de connaissances littéraires, historiques, philosophiques et scientifiques, a surtout pour fonction d'apprendre à comprendre, d'exercer et développer les facultés d'attention et de réflexion, d'habituer l'esprit à l'analyse. Et il est certain que les professeurs de Facultés préféreront toujours les élèves qui arrivent à l'Université capables de comprendre à des élèves qui savent, d'autant que cette science ne saurait être que très peu de chose.

Quant à l'étude dite pratique des langues vivantes, au lycée, c'est un peu une chimère et je ne sais si l'on ne s'abuse pas beaucoup à cet égard. Nous autres, jadis, nous avons appris la grammaire allemande au collège et à traduire quelque peu ; pour ma part, c'est ce que j'ai assez bien appris ; plus tard, quand j'ai dû lire beaucoup d'allemand pour mes études personnelles, il ne m'a pas été trop difficile de me perfectionner et même, allant en Allemagne, je suis arrivé sans trop de peine à m'exprimer de façon passable.

L'anglais, je ne l'ai jamais appris au lycée ; je l'ai appris à coups de dictionnaire, et cela me suffit pour mes études ; je n'ai pas besoin de le parler.

Pour l'italien, il m'a suffi d'un mois de grammaire pendant une heure par jour.

M. le Président. Vous lisez les livres de médecine, mais vous ne liriez pas Dante.

M. Gley. Je peux lire d'Annunzio.

Assurément le mieux serait d'apprendre deux ou trois langues étrangères durant l'enfance, mais cela n'est et ne sera jamais possible que pour un petit nombre ; pour les autres, qu'on leur dise bien que l'on se met à apprendre des langues vivantes quand on le veut. Ce n'est pas au collège qu'on peut les apprendre pratiquement, si l'on veut en même temps que leur étude constitue un moyen d'éducation générale, analogue à celui que fournissent les langues anciennes.

Mais je reviens à mon observation, que nous n'avons pas la superstition du latin et du grec ; nous estimons pourtant qu'à une époque où le rôle du médecin tend à prendre une importance de plus en plus considérable, — on le voit bien dans la politique (*Rires*), — il ne faut pas diminuer la culture générale des étudiants en médecine ni la valeur de leur éducation intellectuelle.

Cette remarque me conduit aux raisons d'ordre pratique que j'ai maintenant à vous présenter. Elles sont infiniment simples ; il y a, cela est indiscutable et d'ailleurs reconnu par tout le monde, on le crie dans les journaux médicaux et dans la grande presse, il y surabondance d'étudiants en médecine. A Paris il y en a plus de 4,000 ; si la Faculté était dans l'obligation de dispenser l'enseignement à tout ce monde, elle ne le pourrait pas ; elle n'a pas le personnel voulu, il faudrait doubler et tripler les chaires, c'est une voie dans laquelle on n'entrera pas. Elle n'a pas non plus le matériel nécessaire ; on ne peut pas recevoir cette foule dans les laboratoires, dans les amphithéâtres, dans les cliniques. La Faculté est littéralement dans l'impossibilité matérielle d'instruire tous ces étudiants. Par bonheur, il y en a qui n'étudient pas.

La surabondance est donc manifeste. Parmi les preuves caractéristiques de cette pléthore, en voici une sur laquelle on peut insister. Autrefois nous faisions passer les examens dans des conditions très convenables ; nous étions de jury deux ou trois fois par semaine toute l'année ; mais nous ne faisions passer que quatre candidats ; en deux heures on pouvait les interroger consciencieusement. Aujourd'hui nous en faisons passer dix à la fois ; il est matériellement impossible de les examiner sérieusement ; nous sommes presque honteux de faire passer des examens de cette façon.

M. le Président. Vous êtes très indulgents ?

M. Gley. On nous dit : Soyez sévères ! Mais ce n'est pas possible. Quand on a interrogé un candidat cinq minutes, il faut penser

aux autres qui attendent, car l'examen ne peut pas trop se prolonger. Contre ces difficultés d'ordre matériel nous ne pouvons rien.

M. le Président. Vous n'avez pas de procédé d'élimination ?

M. Gley. A la fin de la première année d'études, qui se fait maintenant, comme vous le savez, à la Faculté des sciences, se trouve placé le certificat d'études physiques et naturelles, ce que l'on appelle communément aujourd'hui le P. C. N. C'est ou ce pourrait être un moyen d'élimination. La première année qu'il a été appliqué, nous avons eu 300 étudiants de moins (je cite ce chiffre et les suivants de mémoire); cette année nous en avons 500 de plus; il y en a 200 de plus cette année qu'il n'y en avait avant la première année du P. C. N. Cette baisse a donc été un fait purement passager.

En ce qui concerne le P. C. N., je dois dire que moi, qui suis physiologiste, qui dois poser aux élèves quelques questions de physique ou de chimie biologiques, et puis me rendre compte, par conséquent, de l'enseignement scientifique reçu, j'ai été à même de constater que les connaissances de ces jeunes gens en chimie et en physique ne sont pas en général supérieures à ce qu'elles étaient avant l'institution du P. C. N.; deux ans après avoir obtenu ce certificat, beaucoup répondent des énormités en fait de chimie élémentaire, comme ils en répondaient jadis.

Étant donnée cette pléthore, il faut donc se demander si l'équivalence des deux baccalauréats, le moderne et le classique, n'augmenterait pas encore le nombre des étudiants en médecine; il est inutile d'ouvrir toutes grandes les portes: il faudrait plutôt les entre-bâiller seulement, s'il était possible.

Quelques chiffres sont à indiquer ici; j'ai vu, dans un article publié par M. Fouillée dans la *Revue politique et parlementaire* de juin 1898, qu'en 1892, deuxième année du fonctionnement de l'enseignement moderne, il y eut 1.337 candidats au baccalauréat et en 1897, 3.433. Ainsi tend à se produire l'encombrement dans ce baccalauréat comme dans le baccalauréat classique.

Où vont-ils, tous ces bacheliers du moderne? Ici je retrouve des renseignements qui m'ont été fournis par les professeurs de collège et le principal dont je parlais tout à l'heure: quelques-uns vont à l'École de chimie et à l'École de commerce. Dans la région de l'Est dont il s'agit, il existe (à Nancy) une école de chimie très florissante et qui recrute autant d'élèves dans le classique que dans le moderne. C'est donc la mode qui y attire surtout les élèves. La plupart des modernes vont dans les postes et télégraphes (c'est la majorité), dans les ponts et chaussées, quelques-uns accidentellement aux chemins de fer; les plus forts se présentent à Saint-Cyr et à Polytechnique.

L'enseignement moderne, dans cette région du moins, n'a donc pas diminué le fonctionnarisme; c'est que cette tendance au fonctionnarisme tient à des raisons sociales; pour ces raisons, la bourgeoisie, grande et petite, dirige ses enfants vers les carrières administratives; c'est là une question d'ordre social et non scolaire.

D'ailleurs la question de l'enseignement secondaire est en grande partie liée à des questions d'ordre social; mais je ne crois pas pouvoir entrer dans ces considérations, je ne suis pas ici pour cela. Je maintiens simplement que jusqu'à présent les élèves du moderne semblent surtout aspirer à devenir fonctionnaires, tout comme les classiques. Je vous demanderais volontiers la permission de vous citer encore sur ce point l'opinion du principal dont je vous ai déjà parlé: « On a vivement reproché, écrit-il, à l'enseignement classique de ne former que des fonctionnaires; on s'est plaint, non sans raison, du trop grand nombre d'aspirants aux carrières dites libérales et, pour y remédier, on a créé un second enseignement auquel on s'efforce de donner les mêmes privilèges qu'au premier! — L'enseignement spécial de M. Duruy était plus pratique; il répondait mieux à son but : former des négociants et des industriels; il en formait en réalité. L'enseignement moderne d'aujourd'hui en donne peu; la plupart de ses élèves se dirigent vers les écoles militaires ou les carrières libérales. »

De là il résulte que, si on leur en donne la liberté, si on institue l'équivalence des baccalauréats, les élèves du moderne viendront en nombre aux facultés de médecine et de droit. Assurément il ne faudrait pas opposer un obstacle insurmontable aux jeunes gens qui ont vraiment la vocation médicale. Mais dès maintenant, sans que l'équivalence existe, ceux-là peuvent remplir leur vocation; je sais, par des professeurs de philosophie de Paris,

que les bons élèves du moderne qui ont le vif désir de faire de la médecine le peuvent assez aisément; après avoir passé leur baccalauréat, ils consacrent quelques mois à préparer la partie classique nécessaire pour les études médicales, et ils la passent pour la plupart dans de bonnes conditions. Ce sont évidemment de bons élèves du moderne qui sont capables de ce travail, ceux qui ont du cœur au ventre, qui veulent quelque chose et le veulent bien.

M. le Président. On exige aujourd'hui, à la Faculté de médecine, le baccalauréat lettres-philosophie; il faut donc passer le baccalauréat de rhétorique première partie.

M. Gley. C'est celle-là qu'ils passent; à leur baccalauréat moderne ils ajoutent l'épreuve de rhétorique.

M. le Président. Elle suppose la connaissance du latin et du grec.

M. Gley. Autrefois, bien des bacheliers ès sciences faisaient cela; nous en avons tous connu. Le préparateur du laboratoire où je travaille a préparé son baccalauréat de rhétorique étant bachelier ès sciences, pour pouvoir faire sa médecine.

M. Marc Sauzet. L'ancien baccalauréat ès sciences comportait un peu de latin.

M. Gley. En effet, et cela lui a été très utile; ce n'est pas en trois mois que l'on apprendra tout le latin nécessaire.

M. le Président. Croyez-vous que ce petit tour de force donne une garantie pour les études médicales?

M. Gley. Ce sont les bons élèves du moderne qui le réussissent. Nous aimerions mieux des bons du moderne que des mauvais du classique; ce qui nous effraye, c'est l'invasion par une masse de médiocres.

« On se plaint parfois des fruits secs de l'enseignement classique; vous verrez dans quelques années les fruits secs du moderne », m'écrivait un de mes correspondants.

M. le Président. Nous entendions ce matin un examinateur à Polytechnique qui nous disait que les élèves de moderne étaient reçus en plus grand nombre que les classiques et qu'à l'école ils gagnent des rangs plutôt qu'ils n'en perdent.

M. Gley. De mon côté, j'ai su, par par un professeur de philosophie de Paris, que les bons élèves du moderne qui vont à Polytechnique sont égaux aux élèves du classique et que les élèves du moderne qui passent directement en spéciales y sont aussi forts que les élèves du classique.

M. le Président. Seulement il y a là un concours qui élimine les mauvais, tandis que chez vous il n'y a pas de procédé d'élimination.

M. Gley. Il ne peut pas y en avoir; l'accès dans les universités est de plein droit pour tout le monde.

M. le Président. On dit toujours : Laissez entrer, on éliminera par les examens.

M. Gley. C'est illusoire.

Voici notre second vœu, sur lequel je crois que vous ne pourrez guère hésiter; il est un peu spécial et n'a pas tout à fait trait à l'enseignement secondaire : « La société émet le vœu de la suppression des dispenses ministérielles qui rendent illusoire dans l'état actuel l'obligation du baccalauréat. »

Il nous arrive souvent aux examens des élèves qui n'ont aucun baccalauréat; ils ont une équivalence et vous savez combien l'arbitraire ministériel peut s'exercer, en matière d'équivalences.

M. le Président. Il y a une Commission dont votre doyen fait partie.

M. Gley. La Commission ne refuse guère les dispenses.

Votre opinion fortement motivée, à vous, Commission de la Chambre, pourrait avoir une influence sur ce point.

M. le Président. On accorde donc des dispenses à d'autres qu'aux licenciés ès sciences naturelles?

M. Gley. Oui, à beaucoup, à des étrangers par exemple. A des étrangers, quand ils ont fait de bonnes études, cela m'est égal; un élève des bons gymnases d'Allemagne ou de Suisse vaut bien les élèves de nos lycées, et le doctorat d'une grande université étrangère vaut notre licence. Mais on accorde des dispenses qui sont beaucoup moins sérieuses.

M. le Président. Je conclus de l'ensemble de votre déposition que la Société des agrégés est en somme d'accord avec le Conseil de la faculté, le conseil des professeurs.

M. Gley. Oui, d'une façon générale.

M. le Président. La jeune génération est dans les mêmes idées que les anciens?

M. Gley. Avec les réserves que j'ai émises sur l'organisation actuelle de l'enseignement moderne. Je tenais à dire que nous n'avions

le respect exagéré ni du grec, ni du latin. Qu'on organise autrement l'enseignement moderne.

M. le Président. Qu'entendez-vous par cette organisation nouvelle ?

M. Gley. Je voudrais que le moderne eût une valeur plus éducative.

M. le Président. Vous croyez qu'il n'a pas fait ses preuves ?

M. Gley. Oui, et mon opinion est confirmée par les renseignements que j'ai reçus de professeurs de province.

M. le Président. Les petits établissements donnent-ils réellement l'enseignement moderne?

M. Gley. Un de ceux dont j'ai parlé est un collège de plein exercice qui a presque tous ses professeurs licenciés, dont les élèves obtiennent des succès au concours général; c'est un excellent collège qui vaut beaucoup de lycées.

M. le Président. Vos correspondants sont professeurs de l'enseignement classique?

M. Gley. Oui, et chargés de cours de moderne.

M. le Président. Ils ne sont pas suspects d'une bienveillance excessive à l'égard du moderne.

M. Gley. Pour deux d'entre eux je ne crois pas qu'ils aient un parti pris ; mes deux principaux correspondants sont des hommes intelligents, d'esprit libéral et démocratique, et ils ne m'ont pas semblé avoir de préjugés contre le moderne.

M. le Président. Vous ne vous êtes pas rendu compte de ce qu'est le moderne à Paris?

M. Gley. Au contraire, et j'ai sur cet enseignement à Paris d'excellents renseignements. Des professeurs de philosophie de Rollin et de Chaptal m'ont dit que leurs élèves en première moderne sont, d'une façon générale, sur le même niveau que ceux de l'enseignement classique. L'enseignement moderne à Paris paraît être excellent.

M. le Président. De sorte que vous auriez accepté les élèves de Paris; mais vous avez peur que la province ne vous envahisse.

M. Gley. On ne peut pas faire le triage.

M. le Président. Vous n'avez pas d'objection contre l'enseignement moderne en lui-même?

M. Gley. La Société des agrégés ne paraît pas en avoir; moi, j'en ai. Je défendrais fermement mon opinion. Je crois à la valeur éducative supérieure des humanités. Mais nous présentons ici l'opinion de la Société des agrégés. Elle paraît être que, si cet enseignement était amélioré et développé également dans toute la France, il n'y aurait pas d'inconvénient à établir l'équivalence des baccalauréats. La société arriverait donc à l'opinion de M. Bouchard. Quant à moi, je resterais de l'autre côté.

M. le Président. Vous avez terminé, monsieur Gley?

M. Gley. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Monsieur Broca, vous avez la parole.

M. Broca. Lors de la décision prise par la Faculté de médecine il y a quelques années,— à propos de laquelle la Faculté a déclaré vouloir en rester là, — on a produit surtout un argument, qui paraît avoir eu de l'action sur nos maîtres, et dont je considère la valeur comme parfaitement nulle. On a dit : Il faut savoir le latin et le grec pour connaître l'étymologie des mots et comprendre les vieux auteurs. Je ne sais pas si la génération qui nous a précédés admet cet argument. Pour nous, il ne signifie rien ; nous ne lisons jamais Celse ou Hippocrate dans le texte.

On vient de dire, paraît-il, qu'avec le baccalauréat moderne on peut faire d'excellents polytechniciens. C'est possible, mais, pour Dieu, n'allez pas faire des médecins des polytechniciens d'une autre espèce !

La vraie question, c'est celle de la culture générale que doit avoir le médecin.

Je considère, en effet, le rôle du médecin dans la société comme très différent de celui du polytechnicien et, si l'enseignement moderne est bon pour le polytechnicien, il ne vaut rien pour le médecin. Qu'importe la culture reçue par un homme qui va simplement apprendre par cœur des formules et des théorèmes! C'est autre chose pour un homme qui doit comprendre les sciences biologiques et avoir dans la société un rôle moral.

Sauf pour les vrais mathématiciens, réellement créateurs, l'éducation exclusivement mathématique est déplorable.

Il n'y a rien de terrible comme le polytechnicien; c'est un être nuisible à la France, quoiqu'il lui ait fourni un président de la République.

M. le Président. Il n'y a pas encore eu de médecin président de la République.

M. Broca. Ils se bornent à être ministres.

Quand j'étais jeune, j'ai fait relativement beaucoup de mathématiques, j'ai même fait des mathématiques spéciales ; j'en suis enchanté, car je considère qu'il faut deux choses pour former l'esprit : une culture générale, que les lettres seules donneront, avec ou sans langue morte, et des sciences précises pour faire comprendre ce qu'est la vérité absolue. Mais, d'un côté comme de l'autre, il faut des choses qui ne soient pas directement utiles; vous ne ferez jamais une culture avec les choses directement utiles, en disant : Toi, tu feras du latin pour que tu sois médecin ; je vais t'apprendre des mots en *us* parce que tu auras des mots en *us* dans ton jargon de médecine ; c'est ridicule. Une éducation n'est réelle que si vous formez quelqu'un aux idées générales d'évolution morale et sociale, et cela ne peut se faire par les exercices de pure mémoire, comme apprendre des formules et des mots allemands, — mais je n'en proclame pas moins que les sciences exactes sont indispensables.

Un de mes maîtres disait souvent à ses élèves. « J'ai fait mon petit chemin, et cependant j'ai été collé deux fois au baccalauréat ès sciences. » Or, si nous voulions compter le nombre d'erreurs que cet homme a répandues dans notre monde, c'est effrayant.

Oui, à ce professeur, membre de toutes les Sociétés savantes, il manquait, de façon évidente, la notion de la preuve réelle, notion certainement d'ordre mathématique. Mais croyez-vous cultiver un esprit avec des formules de trigonométrie? C'est de la mouture et non de la culture. Le fumier en soi ne sert à rien directement, et pourtant si vous ne commencez pas par en mettre, vos petits pois ne pousseront pas.

Il faut tâcher de ne pas faire du médecin un second polytechnicien, car on aboutit au pont sur l'Adour.

M. le Président. Vous avez quelquefois vos ponts sur l'Adour. (*Sourires.*)

M. Gley. Nous l'avouons, mais nous ne nous couvrons pas les uns les autres, nous ne cachons pas nos fautes.

M. Broca. Je ne demande qu'à éviter le pont sur l'Adour; mais, si je l'ai, il est moins grave que la catastrophe de Bouzey. Si j'en fais un, je l'avoue et cherche à m'en corriger; je ne suis pas comme l'ingénieur qui dit : il y a une voussure à la digue, elle y était avant moi, elle durera bien encore.

Moi aussi, je puis avoir mes fissures; si je place mal un point de suture sur un intestin, mon opéré meurt; je m'en accuse, je ne suis pas parfait, et je m'en corrige.

Ce que je dis, c'est que vous pourrez faire du « bestiau » qui apprend les mathématiques un polytechnicien, vous n'en ferez jamais un homme cultivé.

On nous a dit : mais les étudiants en médecine passeront des examens à la Faculté de médecine, et cela réalisera la sélection. Je crois que c'est une erreur. Sans vouloir aborder des questions très délicates, je dirai, ce que tout le monde sait, qu'il y a des juges si indulgents qu'avec eux on ne peut pas arriver à coller un candidat. Et tous, quelquefois, nous désarmons parce que nous avons notion de notre impuissance : pourquoi coller un candidat, lorsque, peu de temps après, il sera sûrement reçu? Je ne crois pas qu'il y ait, à la fin des études médicales, un déchet de plus de 5 0/0.

M. Gley. C'est un maximum.

M. Broca. Pardon! il en meurt en route.

M. le Président. Si on laissait les Facultés de médecine procéder elles-mêmes à l'élimination...

M. Broca. Ne faites pas cela.

M. le Président. Vous préférez le baccalauréat?

M. Broca. De beaucoup. La grande majorité des professeurs et agrégés de la Faculté de médecine sont des consciencieux, qui font bien leurs examens comme le reste de leurs fonctions ; mais il suffit qu'on puisse constituer une série aimable pour que leur action soit diminuée.

M. Gley. Ce sont des cas très exceptionnels.

M. Broca. Bien certainement ; mais cela paralyse les autres. M. Gley a soulevé en passant la question des dispenses. Si vous voyiez ce que valent les dispensés! On dit : « Ils sont licenciés ». Ils n'ont qu'une licence : celle qu'ils ont prise avec le baccalauréat. Or ces élèves sont très nombreux et, en général, très mauvais. Par des procédés que j'ignore, un étudiant en médecine arrive, on peut dire toujours, à être reçu. Je colle un candidat : trois mois après, il sera aisément reçu. Et quand je dis trois mois après, je suis indulgent : très

souvent on accorde des réductions réglementaires sur ce délai. Mais voici qui est moins bon : on colle un candidat au mois de juin ; ajournement à trois mois. Le juge revoit le candidat au mois de juillet et il demande : qu'est-ce que cela signifie ? Or voici la réponse : « Vous avez ajourné à trois mois; mais si je ne le remets en série qu'à la rentrée, au mois de novembre, cela fait cinq mois; je ne peux pas l'ajourner à cinq mois, donc je l'ajourne à un mois », quelquefois à moins.

M. Gley. Pour excuser l'indulgence, il y a aussi la question du service militaire. Quand un étudiant va avoir vingt-sept ans, il est dur pour un professeur de prendre la responsabilité de l'envoyer faire deux ans de service militaire.

M. le Président. Vous êtes d'avis que les facultés de médecine ne pourraient pas faire l'élimination nécessaire?

M. Broca. Elles en sont, je crois, incapables.

M. le Président. Et vous craignez que le baccalauréat moderne ne soit pas un moyen d'élimination suffisant ?

M. Broca. J'insiste sur ce fait que je crois la culture littéraire indispensable.

M. le Président. Monsieur Varnier, vous n'avez rien à ajouter?

M. Varnier. Non, je suis absolument d'accord avec mes collègues sur les grandes lignes de leurs dépositions.

M. le Président. Et vous, monsieur Achard?

M. Achard. Pour les dispenses, je suis de l'avis de M. Gley et de M. Broca. J'ai fait passer hier un examen : sur huit candidats, quatre étaient dispensés de quelque chose ; l'un du baccalauréat ès sciences, l'autre du baccalauréat ès lettres, un troisième, de certaines inscriptions de médecine. Souvent des candidats se faisaient inscrire comme officier de santé, puis faisaient transformer leurs inscriptions en inscriptions de doctorat; en sorte qu'ils étaient docteurs plus vite que leurs camarades ayant commencé en même temps qu'eux leurs études régulières de doctorat. Cela ne se fera plus, à cause de la suppression des officiers de santé. Mais si ceux-là ont pu trouver des appuis, d'autres sous le régime actuel sauront bien trouver des appuis pour se faire dispenser d'autre chose.

M. le Président. Mais alors, si la situation est telle, l'admission des bacheliers modernes ne pourrait pas l'empirer beaucoup, me semble-t-il; nous discutons en théorie.

M. Achard. Ce serait peut-être un prétexte de plus.

M. Broca. Vous voulez donner un tour de clé d'ouverture, nous voulons en donner un de fermeture.

M. Gley. Il faudrait que le baccalauréat classique fût plus difficile à obtenir.

M. Marc Sauzet. Ces messieurs ont indiqué le mal, mais non le remède. Vous tenez à rejeter la sévérité sur d'autres que sur vous; vous semblez vous considérer comme incapables de sévérité.

M. Achard. Nous ne sommes pas qualifiés pour les améliorations à introduire et les agrégés n'ont d'ailleurs pas voix au chapitre.

M. Marc Sauzet. Vous avez compétence pour indiquer le moyen de rendre moins facile l'entrée à la Faculté de médecine.

M. Gley. Le baccalauréat est exigé à l'entrée de la Faculté de médecine. Aucune faculté ne peut, en vertu du statut qui remonte au commencement de l'Empire, instituer un examen spécial d'entrée.

M. le Président. Seriez-vous d'avis qu'on le fît?

M. Gley. Il y a une haute conscience professionnelle dans les facultés des lettres et des sciences, comme dans tout l'enseignement en général. On critique beaucoup depuis quelque temps l'enseignement secondaire ; à mon avis, c'est souvent à tort. Je ne connais pas de fonctionnaires en France qui, en moyenne, soient plus travailleurs et plus consciencieux que les membres du corps universitaire.

M. Marc Sauzet. On n'a jamais rien dit d'aussi sévère contre le personnel de l'enseignement secondaire que ce que vous avez dit sur le personnel des facultés de médecine.

M. Gley. Cela prouve que nous sommes venus avec l'intention de dire la vérité.

M. Broca. Je désire, en terminant, constater que c'est la première fois, depuis que les agrégés existent, qu'on les convoque quelque part officiellement.

M. Gley. C'est pourquoi nous avons tenu à vous remercier.

M. Broca. Et vous comprenez peut-être le motif. Quand nos collègues ont désigné quelques-uns d'entre eux, ils ont, comme par hasard, pris ceux qui osent dire ce qu'ils pensent.

M. le Président. Vous représentez l'opinion de tous ceux qui vous ont délégués?

M. Gley. Nous étions une quarantaine à la réunion de la Société ; la délibération a été prise à l'unanimité.

M. Broca. Comment voulez-vous établir un examen d'entrée? Nous ne pouvons pas, à la Faculté de médecine, faire passer un examen d'entrée sur ces matières de culture générale où nous sommes incompétents. Mais nous considérons que nous devons demander à l'État de ne nous envoyer comme étudiants que des jeunes gens dont d'autres ont vérifié la culture générale. Nous n'avons rien répondu à cet égard, parce que nous avons estimé que cela ne nous regardait pas.

M. Gustave Isambert. Vous avez expliqué que les examens étaient trop nombreux à la Faculté de médecine, qu'il y avait surcharge. Mais, d'après ce qui nous a été rapporté, c'est encore pire à la Faculté des lettres et à la Faculté des sciences.

M. Gley. Nous demanderions que le baccalauréat, si on le maintient, fût rendu plus difficile. Je ne vois rien de mieux comme formule.

M. Gustave Isambert. La difficulté, pour les professeurs des facultés des lettres et des sciences, est celle que vous avez signalée pour vos propres examens. Ils ont également peu de temps pour interroger les candidats à fond, de sorte qu'ils sont amenés à une certaine indulgence.

M. le Président. Personne n'a d'autres questions à poser?

Messieurs, nous vous remercions d'avoir bien voulu répondre à notre appel, et nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition du Frère JUSTINUS.

M. le Président. Monsieur, vous êtes Assistant du Supérieur général des Frères des Écoles chrétiennes?

Le F. Justinus. Je suis Secrétaire général de la congrégation, à Paris.

M le Président. Vous êtes donc très au courant du régime de vos maisons. Vous avez, depuis quelque temps, surtout dans ces dernières années, étendu le caractère de votre enseignement? Vous vous occupiez autrefois, principalement, de l'instruction primaire?

Le F. Justinus. Monsieur le Président, il existe, à ce sujet, des préjugés que je vais vous demander la permission de dissiper ; car le caractère de l'enseignement donné par les Frères n'est pas — sur quelques points, du moins — suffisamment compris. Du reste, les renseignements que j'aurai l'honneur de vous fournir seront tous appuyés sur des documents officiels.

I

On a fait honneur, à peu près exclusivement, à M. Duruy, de la conception et de l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, dont la loi organique est celle du 21 juin 1865 ; ce n'est que par voie de décret, en effet, que l'*enseignement secondaire spécial* a été transformé en *enseignement secondaire moderne*. M. Duruy a pris assurément une part très grande dans l'œuvre pédagogique accomplie ; mais ce n'est pas cependant diminuer le mérite qui lui revient que de rappeler en même temps les devanciers qui l'avaient précédé dans cette voie et les exemples dont il s'est inspiré.

Dans les divers rapports qu'il a présentés aux Chambres, M. Duruy a lui-même exposé très impartialement quelle avait été la genèse de l'enseignement secondaire spécial appelé aujourd'hui enseignement secondaire moderne.

C'est le fondateur de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, Jean-Baptiste de la Salle, qui, le premier, a créé le type de ce genre d'établissement.

Je rappellerai tout d'abord, afin de prévenir toute équivoque, monsieur le Président, que, dans la pensée de son fondateur, l'Institut des frères a pour objet principal l'école populaire. C'est là sa raison d'être, son champ d'action, sa mission première et préférée. Tel est le caractère que notre Institut a pris dès

son origine, et qu'il n'a cessé de conserver.

Jean-Baptiste de la Salle a été, de son temps, l'organisateur de l'instruction populaire. C'est un hommage que tous les maîtres de la science pédagogique se sont plu à lui rendre. Le Musée pédagogique, organisé par le Ministère de l'Instruction publique, a placé le buste de notre fondateur parmi ceux des plus illustres pédagogues. La ville de Rouen lui a érigé une statue sur une de ses places publiques; la cité normande glorifiait ainsi le saint fondateur comme une de ses plus pures gloires. Faisant écho à l'opinion générale, le *Dictionnaire de Pédagogie* publié sous la direction de M. Buisson, aujourd'hui professeur à la Sorbonne, n'hésite pas à déclarer que « le nom de Jean-Baptiste de la Salle doit être placé en tête des organisateurs de l'enseignement primaire en France et en Europe (1) ».

Mais, si l'école populaire fut l'œuvre maîtresse et principale de Jean-Baptiste de la Salle, il y en eut une seconde qui ne révéla pas moins que la première son génie créateur.

Il avait été frappé d'une grave lacune qui existait dans l'enseignement réservé aux enfants des familles aisées qui ne se destinaient pas aux carrières libérales. Aussi, en même temps qu'il organisait l'école primaire, il créait un établissement spécial, jusqu'alors sans précédent, répondant à des besoins nouveaux qu'il avait discernés avec une rare sagacité, établissement destiné à devenir le type de ceux où se donne aujourd'hui l'enseignement secondaire moderne. C'est même là qu'il plaça le siège de l'administration de son Institut.

M. Duruy, dans son rapport sur l'enseignement technique, a dit avec une sincérité qui l'honore :

« C'est à l'abbé de La Salle que la France est redevable de la mise en pratique et de la vulgarisation de cet enseignement... Bientôt *de ce premier essai sortit un enseignement qui, s'il eût été généralisé, aurait avancé d'un siècle l'organisation des écoles d'adultes et même de l'enseignement secondaire spécial.*

« Le programme de l'enseignement des pensionnats des Frères, avant 1789, comprenait le catéchisme... la littérature, la rédaction des principaux actes civils..., la géométrie, l'histoire naturelle..., l'hydrographie et quelques langues vivantes.

« L'on enseigne à Saint-Yon (pensionnat des Frères), dit un ancien *Tableau de Rouen* (1774) tout ce qui concerne le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques. » (*Journal officiel*, samedi, 2 mars 1867, page 228.)

Le *Dictionnaire de Pédagogie* de M. Buisson ajoute à ce sujet :

« Voilà bien, comment ne pas le confesser? le point de départ de l'enseignement *primaire supérieur*, et le premier dessein de l'*enseignement secondaire spécial* (1). »

Parmi les lettres patentes concédées à nos pensionnats durant le dernier siècle, il convient de noter celles du mois de février 1757 accordées en faveur de notre pensionnat de Marseille. Il y est fait mention du caractère de l'établissement, du but poursuivi, du succès des études et de la catégorie sociale des élèves admis.

« Les Frères des Ecoles chrétiennes de la ville de Marseille, y est-il dit, nous ont fait représenter qu'ils auraient été appelés en cette ville en mil sept cent vingt-sept, par le feu sieur de Belzunce, évêque de Marseille, et le Conseil général de ladite ville, en conséquence d'une délibération unanime tendante à les recevoir au nombre des communautés religieuses qui s'y sont établies; que les échevins les auraient pressez de recevoir chez eux, en qualité de *pensionnaires*, plusieurs de leurs enfants et autres des principaux négociants, pour leur donner une éducation convenable et chrétienne, et *leur apprendre tout ce qui est nécessaire au commerce*; que cette jeunesse ayant très bien profité de leurs instructions, ils se seraient trouvés dans le cas de recevoir celle de toute la ville et des environs...;

« A ces causes, de l'avis de notre Conseil et après nous être fait rendre compte par le sieur premier Président, Intendant et Commissaire départy en Provence, de l'utilité des dits Frères, et nous être fait représenter les certificats en leur faveur donnés par les échevins de ladite ville de Marseille, permettons aux dits Frères... de recevoir des *pensionnaires ainsi qu'il est d'usage d'en recevoir à Rouen,*

(1) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de M. F. Buisson, inspecteur général. — Hachette, 1887. — Tome I, page 1109.

(1) *Dictionnaire de Pédagogie*, tome I, page 1110.

sans que pour ce ils puissent être troublés et inquiétés en aucune manière (1). »

En 1792, nous comptions onze pensionnats organisés sur le plan de l'établissement de Saint-Yon, à Rouen. Notre ancien pensionnat de la Rossignollerie, à Angers, abrite aujourd'hui le lycée de l'Université; celui de Rouen est le siège de l'école normale; d'autres, en divers lieux, sont affectés à des établissements publics.

La Révolution ruina temporairement ces institutions, mais elles devaient bientôt renaître. Ainsi en est-il, du reste, de toutes les œuvres en réelle harmonie avec les besoins sociaux; elles portent en elles un principe de vie qui les fait triompher de toutes les épreuves.

Après le décret du 18 août 1792 qui supprima les congrégations religieuses, les Frères furent obligés de se disperser. Lorsque Chaptal, ministre de l'Intérieur de 1800 à 1803, entreprit, sur les instances des Conseils généraux, de relever l'enseignement de ses ruines, il présenta au Conseil d'État un projet de loi (brumaire an IX) où il proposa le rappel des Frères « admirable institution, disait-il, dont les membres ont constamment réuni l'art d'enseigner aux mœurs les plus sévères ».

Dans une des séances du Conseil d'État où se discutait la constitution de l'Université, ajoute le *Dictionnaire de Pédagogie* que je continue de citer, on fit ressortir les dangers qui pouvaient naître, disait-on, de l'adoption des Frères par la puissance publique : « Je ne conçois pas, répondit Napoléon Ier, l'espèce de fanatisme dont quelques personnes sont animées contre les Frères. C'est un véritable préjugé. Partout on demande leur rétablissement. Ce cri général démontre assez leur utilité. » (Séance du Conseil d'État du 11 mai 1806.)

Telle est l'origine de la disposition de l'article 109 du décret du 17 mars 1808, organique de l'Université de France :

« Les Frères des Écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de cette congrégation pourront être membres de l'Université. »

(1) Archives de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes.

Il existe donc, messieurs, entre notre congrégation et l'Université, des rapports d'une nature toute particulière dont nous avons à cœur, pour notre part, de maintenir la tradition.

Les premiers soins de nos Frères après la reconstitution de notre Institut furent entièrement consacrés à notre œuvre principale, l'école populaire; mais, dès 1810, l'œuvre des pensionnats est reprise suivant le plan traditionnel : le pensionnat de Toulouse est déjà florissant. Bientôt d'autres établissements de même nature s'ouvrirent avec l'approbation des pouvoirs publics. Le caractère primitif de l'enseignement spécial, inauguré avant la Révolution, fut conservé : c'était un enseignement moyen ou secondaire, de culture générale, sans grec et sans latin, avec orientation vers les carrières commerciales, industrielles et agricoles.

Il y eut constamment, depuis l'origine, adaptation de nos programmes aux besoins créés par les transformations sociales qui s'étaient opérées. Cette souplesse, qui contrastait avec la rigoureuse inflexibilité des programmes universitaires, ne fut pas sans inspirer quelque surprise et même quelque ombrage aux représentants de l'autorité académique. L'Université, en effet, ne possédait pas d'établissements analogues à nos pensionnats; il en résultait pour MM. les inspecteurs une difficulté réelle à faire rentrer ces établissements dans les classifications ordinaires. Notre enseignement ne répondait pas aux programmes de l'enseignement classique, puisque les langues anciennes en étaient exclues; il ne répondait pas davantage aux programmes de l'enseignement primaire supérieur, dont les limites étaient dépassées sur tous les points : c'était un enseignement *sui generis* approprié aux besoins d'une catégorie très intéressante de jeunes gens.

Des explications furent demandées. Nous répondîmes qu'aux termes de l'article 5 du décret impérial du 17 mars 1808, l'enseignement des langues anciennes constituait l'essence même de l'enseignement classique; or nous nous étions toujours interdit l'enseignement de ces matières; on ne pouvait donc raisonnablement nous imputer d'avoir empiété sur le domaine propre de l'enseignement classique. Cette interprétation libérale fut, après quelque hésitation, acceptée par l'Université. Dès 1840,

le programme complet de l'enseignement de nos pensionnats est publié. M. Cournot, recteur de l'académie de Dijon, le revêt de son approbation sous la date du 19 janvier 1861. Antérieurement, une décision ministérielle du 22 octobre 1841 avait autorisé l'ouverture du pensionnat de Passy. Quelques années plus tard, à la suite des résultats obtenus par notre enseignement, nous étions honorés d'une haute marque de bienveillance : M. le Ministre de l'Instruction publique, par arrêté du 3 janvier 1856, créait des bourses à notre pensionnat de Passy « *au moyen d'un prélèvement annuel sur les fonds généraux de l'Instruction publique* », et afin, dit le document officiel, « *de donner un encouragement à l'établissement des Frères, et expérimenter la méthode suivie dans cette maison* ».

Depuis cette date, 1856, jusqu'en 1879, sous le ministère de M. Jules Ferry, nous n'avons cessé d'avoir à Passy des boursiers du Ministère de l'Instruction publique.

L'initiative prise par notre Institut, en matière d'enseignement spécial ou moderne, a donc manifestement reçu l'approbation et les encouragements des pouvoirs publics eux-mêmes.

En 1862, M. Rouland, ministre de l'Instruction publique, institua « une commission à l'effet d'étudier les questions qui se rattachent à l'enseignement commercial, industriel, agricole, dans les établissements d'instruction publique et libre ». (*Lettre ministérielle.*)

M. Duruy, son successeur, continua et élargit même l'enquête commencée. Il put aisément se convaincre, au cours d'un voyage qu'il fit à travers la France, de la nécessité de donner satisfaction aux vœux qui lui furent exprimés à ce sujet et qui lui parurent aussi justifiés qu'ils étaient universels. De là naquit la pensée d'organiser au sein de l'Université l'enseignement secondaire spécial.

Dans ce but, M. Duruy voulut procéder à une étude directe et personnelle de la question pratique. Trois inspecteurs généraux, à la tête desquels se trouvait M. Danton, furent envoyés au pensionnat des Frères de Passy, qui réunissait déjà plus de sept cents élèves. C'était le 18 mars 1864. Cette visite fut suivie, le même jour, de celle de M. Duruy, qui fut reçu par le frère Philippe, supérieur général, et par le directeur du pensionnat. Accompagné de ses inspecteurs généraux, le Ministre visita toutes les classes et adressa ensuite aux Frères ses compliments les plus flatteurs sur la tenue et la direction du pensionnat.

Une seconde visite ministérielle eut lieu le 12 mai suivant. Elle fut provoquée par la résistance que le projet de loi sur l'enseignement spécial avait éprouvée au sein de la Commission parlementaire chargée de son examen. Pour en triompher, M. Duruy invita les membres de la Commission à l'accompagner à Passy : « Je désire, leur dit-il, vous montrer chez les Frères l'heureuse réalisation de mes projets ».

La Commission déféra au vœu du Ministre. Les neuf membres qui accompagnèrent M. Duruy furent :

MM. Louvet, maire de Saumur, député de Maine-et-Loire, *président ;*
Chauchard, député de la Haute-Marne, *secrétaire ;*
Du Miral, député du Puy-de-Dôme ;
Busson-Billaut, député de l'Ariège ;
Josseau, député de Seine-et-Marne ;
Buffet et Aymé, députés des Vosges ;
Werlé, maire de Reims, député de la Marne ;
Granier de Cassagnac, député du Gers.

M. le baron de Bonnemain, maire du XVI[e] arrondissement, et M. Possoz, ancien maire de Passy, se joignirent à la délégation parlementaire.

La Commission visita un certain nombre de classes, s'enquérant des progammes, posant des questions aux élèves, examinant leurs travaux. En mathématiques, les interrogations portèrent sur le VIII[e] livre de Legendre. Dans une autre classe, on fit lire deux compositions littéraires, qui furent très goûtées. M. Duruy se tournant alors vers les députés, leur dit : « Vous voyez bien, Messieurs, qu'il n'est pas nécessaire d'avoir étudié les langues anciennes pour écrire en bon français. C'est mon opinion depuis longtemps. » Ces paroles parurent obtenir l'adhésion générale. Enfin, au cours des langues vivantes, une conversation en langue anglaise s'engagea entre les élèves. M. Buffet en profita pour faire remarquer à quel point le caractère utilitaire de la race anglo-saxonne se reflète jusque dans sa

langue (1). « Cette visite, qui était à la fois une enquête et un hommage, a dit Poujoulat, eut plus de puissance sur les députés que tous les arguments et tous les discours (2) .»

Dans l'exposé des motifs du projet de loi sur l'enseignement spécial, le rapporteur avait déjà fait cette déclaration : « Les écoles primaires supérieures ont formé une jeunesse très propre à entrer dans le commerce ou l'industrie... Les deux écoles municipales que la Ville de Paris a fondées ont tout à fait ce caractère. Les pensionnats créés par les Frères des Écoles chrétiennes sont dans le même cas.

« L'enseignement ainsi donné répond à une nécessité réelle et générale... Une congrégation religieuse (l'Institut des Frères) compte à elle seule 7.900 élèves recevant ces connaissances dans trente-deux écoles. » (*Journal officiel*, dimanche 17 avril 1864, page 516).

Le 3 décembre de la même année, M. Duruy ayant été saisi de diverses demandes en autorisation de programmes d'enseignement, répondait dans les termes suivants au directeur du pensionnat des Frères à Saint-Étienne :

« J'ai pris connaissance de la lettre que vous m'avez adressée à l'effet d'obtenir l'autorisation d'ajouter à votre programme d'enseignement supérieur l'étude des langues vivantes, la géométrie et l'algèbre élémentaires.

« Lorsque j'ai visité les établissements des Frères des Écoles chrétiennes de Passy, de Bordeaux, de Nîmes, j'ai exprimé ma satisfaction sur l'ordre qui régnait dans ces maisons. Je n'ai rien accordé; mais aussi *je n'ai rien détruit :* j'ai respecté le *statu quo,* en ce qui concerne les programmes d'enseignement. En effet, il y a lieu d'attendre, pour en sortir, le vote, prochain sans doute, de la loi pendante devant le Corps législatif où cette question sera tranchée. La même réserve m'est imposée à l'égard de l'établissement placé sous votre direction. »

Il y a bien là, messieurs, signée de la main de M. Duruy lui-même, la reconnaissance de l'antériorité dans notre Institut de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement secondaire moderne.

Tels sont, messieurs, sur la genèse de cet ordre d'enseignement, les renseignements précis que j'ai cru devoir vous fournir à l'aide des documents officiels et des archives de notre congrégation.

J'en tirerai cette conclusion que l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes n'est nullement sorti de son rôle primitif et de sa mission pédagogique en donnant l'enseignement secondaire moderne dans quelques-uns de ses grands pensionnats. Il est simplement resté fidèle aux traditions deux fois séculaires de son Fondateur, dont l'immortel Léon XIII a dit qu'il avait bien mérité de la religion et de la société civile. Il nous a légué avec ses méthodes éducatives ce type particulier d'enseignement; ses successeurs se sont appliqués à continuer son œuvre et à lui donner les développements naturels conformes à sa fin.

« Les Frères des Écoles chrétiennes, dit Mgr Dupanloup, ont senti le mal profond que fait aux classes industrielles ou commerciales l'absence de toute bonne éducation professionnelle, et ils se sont décidés, en faisant un immense effort de dévouement, à établir, à Passy, un pensionnat où se donne une éducation intellectuelle, religieuse et morale, telle qu'il la faut pour les enfants qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et artistiques.

« Les pays étrangers, jaloux de cette belle œuvre, nous l'envient... Ils demandent aux Frères de venir fonder chez eux des pensionnats semblables.

« Les villes les plus considérables de France expriment le même désir. Du reste, la France jouissait de ces bienfaisantes institutions avant la Révolution. Rouen, Reims, Saint-Omer, Nancy, Carcassonne, Montpellier et beaucoup d'autres villes avaient des établissements pareils et les devaient au zèle et au dévouement des Frères. Je fais des vœux pour que ces précieux établissements se multiplient sur le sol de notre pays (1).»

II

La faveur marquée que l'on accorde aujourd'hui aux conceptions pédagogiques de notre fondateur en matière d'enseignement moderne fut précédée, dans la première moitié de ce siècle, d'une lutte mémorable livrée sur le terrain de l'instruction primaire entre deux

(1) Ces renseignements sont empruntés soit au journal de la maison, soit à la correspondance des professeurs.

(2) *Vie du Frère Philippe*, supérieur général de l'Institut des Frères, par Poujoulat.

(1) Dupanloup, évêque d'Orléans, *De l'éducation*, tome Ier, page 311 et suivantes.

méthodes d'enseignement, l'une d'importation étrangère, *la méthode mutuelle,* et l'autre d'inspiration toute française, *la méthode simultanée*, léguée à l'Institut des Frères par son fondateur.

Ce n'est pas d'aujourd'hui seulement, messieurs, que le goût exagéré de l'exotisme s'est manifesté dans notre pays. Chose étrange, et qu'on parvient difficilement à s'expliquer : toutes les faveurs administratives furent réservées aux écoles mutuelles et à leurs protagonistes; des associations libres se fondèrent pour en favoriser le succès. Le protectionnisme pédagogique alla même si loin, à cet égard, que l'Institut des Frères, invariablement attaché à la méthode de son fondateur, fut un instant menacé de perdre le bénéfice de son existence légale. Mais les Écoles chrétiennes se défendirent par leurs succès. L'éclatante supériorité des résultats finit enfin par convaincre les adversaires les plus passionnés, et aujourd'hui la méthode d'enseignement inaugurée par le fondateur des Frères est adoptée dans toutes les écoles publiques et privées.

« L'Institut des Frères, dit le *Dictionnaire de pédagogie*, put se féliciter d'être resté obstinément fidèle aux prescriptions de J.-B. de la Salle, lorsqu'en 1836, rendant compte de ses études sur l'enseignement primaire en Hollande, M. Cousin rapporta ce jugement des autorités scolaires d'Amsterdam : « *Nous* « *regardons l'enseignement mutuel comme une* « *méthode absolument insuffisante* ».... Il est assez curieux, continuait M. Cousin, d'entendre à Amsterdam un ministre protestant, un quaker et un philosophe, s'accordant à faire l'éloge de ces pauvres Frères qui font tant de bien, et qu'un fanatisme d'un nouveau genre essaye en vain de flétrir... »

« ... Dans son tableau de l'enseignement primaire de 1867 à 1877, M. Gréard, de sa plume nette et précise, a retracé la conversion, dont il fut le promoteur, des *écoles mutuelles* de Paris en *écoles simultanées*. Il attribue les succès des *Écoles des Frères* à l'excellence de leur méthode.

« Dans une période de trente années, de 1848 à 1878, sur 1.445 bourses mises au concours pour les *écoles primaires d'enseignement supérieur* par la ville de Paris, 1.148 places (environ 80 0/0) ont été données aux élèves des Frères. En 1878, année du dernier concours auquel ceux-ci ont pu prendre part, sur 339 concurrents déclarés admissibles, 242 appartenaient aux écoles de l'Institut, et sur les 50 premières places, les Frères en obtenaient 34. » (*Dict. péd.*)

Sur 23 concours, de 1848 à 1870, les dix premiers numéros, dans le classement par ordre de mérite, ont été dévolus à des élèves d'écoles de Frères, savoir:

Le n° 1.............	20 fois
Le n° 2.............	22 —
Le n° 3.............	20 —
Le n° 4.............	18 —
Le n° 5.............	19 —
Le n° 6.............	23 —
Le n° 7.............	17 —
Le n° 8.............	18 —
Le n° 9.............	18 —
Le n° 10.............	22 —

Le nombre des écoles congréganistes de garçons ne représentait cependant que 48 0/0 de l'ensemble des établissements primaires de même nature.

III

Si nous passons à l'ordre de l'enseignement secondaire moderne, nous pouvons constater que, sous l'influence des mêmes méthodes, les résultats sont aussi très satisfaisants. On n'en sera pas trop surpris, si l'on veut bien remarquer que nous avions déjà dans notre Institut la tradition de cet enseignement.

M. le Président. Combien faites-vous recevoir de bacheliers ?

Le F. Justinus. Je n'ai pas en ce moment ce chiffre sous les yeux, mais je puis indiquer que pour le seul établissement de Passy, de 1892 à 1898, c'est-à-dire depuis la première application des règlements actuels jusqu'à la dernière session, nous avons compté 365 succès à l'examen du baccalauréat de l'enseignement moderne, soit pour sept années et pour un seul établissement, une moyenne de 52 succès par année. Durant la même période, le niveau des études a été suffisamment élevé pour permettre à 48 élèves de Passy d'obtenir un *double baccalauréat* pendant la même année.

Des résultats analogues, proportionnels au nombre des élèves, ont été constatés dans notre établissement des Francs-Bourgeois, rue Saint-Antoine, à Paris, ainsi que dans nos grands établissements de province : Lyon, Bordeaux, Toulouse, Dijon, Clermont, Reims, etc.

Pour couronnement des études, il a été organisé, à Passy, un cours de préparation à l'École centrale faisant immédiatement suite aux classes secondaires modernes. De 1887 à 1898, le pensionnat de Passy a eu quatre fois le *major* de la promotion, deux fois le *sous-major* et un certain nombre d'élèves dans les dix premiers. Sur 134 élèves présentés durant cette période, 119 ont été admis, soit plus de 89 0/0.

M. le Président. De tous ceux qui se sont présentés?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président, de tous ceux qui ont été présentés par nous. En outre, presque tous ces élèves sont ensuite sortis de l'École centrale *ingénieurs diplômés*, et plusieurs dans les premiers numéros.

Pour répondre à des besoins régionaux, tandis que notre pensionnat de Passy prépare à l'École centrale, celui de Saint-Étienne prépare avec un égal succès à l'École des Mines de Saint-Étienne.

Si l'on considère le classement de l'entrée et celui de la sortie, pendant les dix dernières années, on constate que les élèves des Frères ont obtenu la place de major 11 fois sur 20. Parmi les dix premiers de ces années pour l'admission à l'École, soit 10 × 10, nos élèves ont conquis 51 places sur 100. Au classement de sortie, ils en ont obtenu 53. Comme on le le voit, ces jeunes gens ne se sont pas bornés à conserver honorablement leur rang, ils ont encore gagné des places.

Quant aux résultats pratiques de cette éducation, résultats personnels aux jeunes gens et marquant le profit que le pays a pu retirer de leurs services, j'ai la satisfaction de vous signaler, monsieur le Président, que la seule *Société amicale des anciens élèves du pensionnat de Passy* compte un grand nombre de membres occupant d'importantes situations, principalement dans les carrières commerciales et industrielles, et que, sur la liste de ses adhérents, on peut relever les noms de 31 chevaliers de la Légion d'honneur.

M. le Président. Ces détails sont intéressants, mais sortent un peu de notre enquête.

Le F. Justinus. Il m'avait paru, monsieur le Président, que ces diverses questions étaient étroitement liées. Du reste, les renseignements précis que je viens d'avoir l'honneur de vous fournir pourront permettre à la Commission de mieux apprécier l'ensemble des résultats obtenus.

IV

En ce qui concerne les carrières suivies par les élèves sortis de nos établissements secondaires, voici les indications données par une statistique récente :

Commerce	35 0/0
Agriculture	33 »
Industrie	15 »
Administration	7 »
Armées et colonies	5 »
Études	5 »

La grande majorité se dirige donc vers les carrières du commerce, de l'agriculture et de l'industrie.

M. le Président. Comment avez-vous fait cette statistique?

Le F. Justinus. Nous avons demandé à chaque établissement d'établir la proportion sur 100 élèves; puis nous en avons dégagé la moyenne.

M. le Président. De quels établissements s'agit-il?

Le F. Justinus. De nos trente établissements qui donnent l'enseignement secondaire.

M. le Président. Qu'entendez-vous par là? Sont-ce les établissements qui vont jusqu'au baccalauréat?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président. Ce sont les établissements organisés conformément à la loi et aux décrets sur l'enseignement secondaire moderne, et classés comme tels par l'administration académique à la suite des déclarations faites par les directeurs en possession de diplômes universitaires.

M. le Président. Combien avez-vous d'établissements où on fait autre chose que de l'enseignement primaire?

Le F. Justinus. Nous en avons trente en France qui ont le caractère secondaire, et quinze à l'étranger.

M. Marc Sauzet. Sont-ils en même temps primaires?

Le F. Justinus. Tous ces établissements possèdent des classes primaires. Nous considérons que de bonnes études primaires sont une excellente préparation à l'enseignement secondaire.

M. le Président. Ainsi vous avez trente établissements que vous avez mis sous la rubrique d'établissements d'enseignement secondaire?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président. Ces établissements ont véritablement l'organisation de l'enseignement secondaire moderne. L'autorité universitaire a pu s'en rendre compte. C'est pourquoi, dans plusieurs académies, sur la proposition de MM. les recteurs, des arrêtés ministériels ont désigné certains de nos directeurs de pensionnat pour représenter l'enseignement secondaire moderne dans les Conseils académiques.

A ce sujet, monsieur le Président, veuillez me permettre de redresser une erreur qui s'est produite au sein du Parlement, dans la discussion de l'avant-dernier budget, et qui s'est répétée, je crois, au cours des dépositions faites devant votre Commission. D'après les renseignements fournis par un *Annuaire de l'enseignement libre,* on a dit que l'Institut des Frères possédait environ 500 maisons secondaires, et qu'il avait fait une déclaration en conséquence à l'administration de l'Exposition universelle de 1900.

Il y a là une erreur absolue : notre Institut ne possède que 30 établissements secondaires en France et environ 15 du même caractère à l'étranger; mais il existe une *Alliance des maisons d'Éducation chrétienne* comprenant, pour la France, la Belgique et la Suisse, environ 500 collèges ecclésiastiques d'*enseignement secondaire classique*, ou petits séminaires. Cette Alliance a fait une déclaration de participation à l'Exposition universelle. C'est sans doute ce qui a donné lieu à l'erreur que je signale.

Relativement à l'*Annuaire de l'enseignement libre,* j'ajouterai que cette publication n'est qu'une œuvre de librairie, sans autorité. Elle a provoqué de nombreuses réclamations, et, dans l'édition de 1899, on a largement tenu compte des observations envoyées.

Les chiffres que je produis sont au contraire en parfaite concordance avec les mentions de l'*Annuaire de l'Instruction publique et des Beaux-Arts pour l'année* 1899.

M. le Président. Vous avez donc mis sous le régime de l'enseignement secondaire des établissements où on fait autre chose que de l'enseignement primaire simple; mais la majorité des élèves ne suit pas l'enseignement menant au baccalauréat?

Le F. Justinus. Les lycées eux-mêmes, monsieur le Président, ont des classes primaires avec un personnel spécial de maîtres; plusieurs, en outre, se sont annexé des classes enfantines dirigées par des institutrices. En ce qui nous concerne, la part faite à l'enseignement secondaire proprement dit est relativement restreinte. Ainsi nous instruisons actuellement 350,000 élèves dont 100,000 à l'étranger et 250,000 environ en France. Sur ce dernier nombre, il y en a un peu plus de 11,000 dans nos établissements secondaires modernes.

M. le Président. Mais, dans ces 11,000 qui sont répartis dans 30 maisons, tous ne font pas ce qu'on peut appeler des études secondaires? Ils ne vont pas jusqu'au terme de ces études?

Le F. Justinus. Non, assurément.

M. le Président. Combien s'arrêtent en chemin?

Le F. Justinus. Environ la moitié.

M. le Président. Vous ne les considérez pas vous-mêmes comme faisant des études secondaires, mais des études primaires supérieures?

Le F. Justinus. Il existe pour un certain nombre d'élèves quelques classes dans lesquelles on ne suit pas rigoureusement les programmes de l'enseignement secondaire; on a surtout en vue de préparer ces enfants au commerce, à l'agriculture et à l'industrie.

M. le Président. Prenons pour exemple l'établissement que je connais, celui de Saint-Omer. Il a passé, il y a quelques années, sous le régime de l'enseignement secondaire. Je crois savoir que la majorité des élèves sont des fils de cultivateurs qui n'ont pas l'idée d'arriver jusqu'au bout des études dites secondaires.

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président, et c'est en raison de cela que, dans cet établissement, nous avons organisé, parallèlement à l'enseignement secondaire moderne, un enseignement plus pratique, de culture générale, avec orientation professionnelle.

M. le Président. C'est cela; mais la majorité suit probablement les classes professionnelles. Avez-vous des statistiques pour cette dualité d'enseignement?

Le F. Justinus. A Saint-Omer, les deux

contingents sont à peu près égaux : 68 élèves dans les classes primaires, 112 dans les classes professionnelles et 157 dans les classes d'enseignement moderne.

M. le Président. Et pour l'ensemble?

Le F. Justinus. Les trois éléments du personnel de nos pensionnats sont dans la proportion suivante : environ 4,000 élèves dans les classes primaires; 2,000 dans les classes commerciales ou professionnelles, et 5,000 dans les classes d'enseignement moderne. Comme on le voit, les classes commerciales ou professionnelles sont en minorité dans la généralité de nos établissements d'enseignement moderne. Je ferai remarquer, monsieur le Président, que nos établissements professionnels ne sont pas classés parmi ceux de l'enseignement moderne. Ainsi, à Paris, nous dirigeons d'importants établissements, notamment celui de Saint-Nicolas et plusieurs écoles commerciales qui ne sont point classés dans les trente faisant partie du groupe de l'enseignement moderne.

M. le Président. Et dans ces trente établissements, vous estimez, sans pouvoir nous donner les chiffres exacts, que la majorité des élèves n'arrive pas au terme de l'enseignement secondaire?

Le F. Justinus. Les classes de 9e, de 8e et de 7e sont d'ordre primaire. A partir de la 6e les programmes suivis sont ceux de l'enseignement moderne avec les modifications réclamées par les besoins locaux; mais la majorité des élèves n'arrive pas jusqu'à la 1re classe.

M. le Président. J'ai fait demander aux inspecteurs d'académie, auxquels vous voudrez bien le fournir, le tableau exact des élèves sortis après la sixième, la cinquième, etc.; vous reconnaissez bien que l'absence de chiffres exacts fausse nos statistiques de l'enseignement secondaire; ainsi on porte en bloc, comme appartenant à l'enseignement secondaire, la population totale de vos trente établissements.

Le F. Justinus. Il en est de même dans l'enseignement secondaire public qui compte, ainsi que je l'ai rappelé tout à l'heure, des classes primaires et même des classes enfantines.

D'après l'*Annuaire de l'Instruction publique et des Beaux-Arts* pour l'année 1899, il existe en ce moment dans les lycées et les collèges de l'État 1168 classes primaires dont 209 ont le caractère de classes enfantines; 268 de ces classes primaires sont confiées à des dames. On compte dans la seule académie de Paris 53 dames professant dans les établissements secondaires publics; 30 d'entre elles sont attachées à des classes enfantines. Il n'est pas question dans ces chiffres des professeurs des lycées de filles.

Dans un établissement officiel de la ville de Paris, on a récemment institué un régime qu'il serait bon de pouvoir étendre à l'universalité des établissements de même nature. Je veux parler du collège Chaptal.

Il y avait là une organisation à peu près analogue à celle de nos pensionnats : classes d'enseignement primaire supérieur et classes d'enseignement secondaire moderne avec adjonction d'une section classique. Par les décrets en date des 26 juillet 1895 et 26 janvier 1896, on a donné la consécration officielle à ce régime mixte, à la fois primaire et secondaire, comportant sous une direction unique deux ordres différents d'enseignement.

M. le Président. C'est cela : mais vous n'avez pas fait une statistique pour établir la distinction, vous ne pouvez arriver qu'à des évaluations?

Le F. Justinus. A des approximations très approchées. Pour quelques-uns de nos établissements, la distinction est faite depuis longtemps, d'accord avec l'autorité académique. Nous estimerions de bonne administration, monsieur le Président, de pouvoir faire partout cette distinction. On se trouverait ainsi beaucoup plus dans la réalité des faits, et certaines énigmes de la statistique seraient facilement expliquées.

J'estime pour ma part, monsieur le Président, en raison de la connaissance que j'ai de certains éléments de la statistique générale, qu'on ne s'est pas suffisamment rendu compte en ces derniers temps du mouvement scolaire français.

La crise existe beaucoup plus dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

En l'espace de onze ans, de 1885 à 1896, dernière année de la publication, par le Ministère de l'Instruction publique, des *Résumés des états de situation,* la fréquentation scolaire générale a subi un fléchissement considérable. Il faut surtout signaler la diminution

des élèves d'âge scolaire, *de six à treize ans.*

	Élèves d'âge scolaire.
En 1885, on en comptait *dans les écoles primaires publiques*......	3.701.540
En 1895, on n'en compte plus que........................	3.381.161
Différence en moins......	320.379

Mais, en même temps que se produisait ce fléchissement, une très vive impulsion était donnée aux *cours primaires complémentaires*, aux *écoles primaires supérieures* et aux *écoles professionnelles publiques*. Ces établissements recevaient en plus, durant la même période, 16.672 élèves.

La compensation n'a été, il est vrai, que partielle ; il est juste néanmoins d'en tenir compte.

Les lycées de l'État et les collèges communaux auraient certainement reçu une partie des élèves de plus de treize ans, qui ont été retenus par les établissements primaires supérieurs ou professionnels.

M. le Président. C'est ce qui explique que le chiffre des lycées et des collèges reste stationnaire depuis un certain nombre d'années.

Le F. Justinus. Il n'y a pas à regretter, au point de vue de l'intérêt national, la nouvelle orientation donnée aux études de cette catégorie d'élèves ; ils sont assurément mieux à leur place dans les établissements dont le caractère est professionnel, mais ils ne comptent plus dans les effectifs des lycées. J'estime, par suite, qu'on a exagéré l'importance de ce qu'on a appelé la crise de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Certainement.

Pour en revenir à vos institutions, vous donnez l'enseignement vraiment moderne, menant au baccalauréat, dans divers établissements, et ensuite vous préparez à diverses écoles, notamment à l'École centrale ?

Le F. Justinus. La préparation à cette école se fait seulement à Passy.

M. le Président. Combien y avez-vous d'élèves ?

Le F. Justinus. Près de 900.

M. le Président. Tous ne suivent pas cet enseignement jusqu'au bout?

Le F. Justinus. Non, monsieur le Président ; mais les classes de l'établissement sont organisées d'après le programme de l'enseignement moderne, avec un certain nombre de classes plus particulièrement commerciales. On compte en moyenne, dans ces dernières années : 230 élèves dans les classes primaires ; 110 dans les classes commerciales ; près de 500 dans les classes d'enseignement moderne et un groupe d'environ 30 à 40 élèves dans la classe préparatoire à l'École centrale.

M. le Président. A quel moment se fait la coupure ?

Le F. Justinus. Après la cinquième.

M. le Président. Vous avez alors une section commerciale ?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président. La section commerciale comprend trois classes au pensionnat de Passy et la section professionnelle en compte quatre à Saint-Omer. Il en est ainsi, à peu près, dans les autres pensionnats.

M. le Président. Vous trouvez que le programme de l'enseignement moderne n'est pas suffisamment adapté aux besoins commerciaux ?

Le F. Justinus. Il est un peu trop calqué sur celui de l'enseignement classique.

M. le Président. Vous avez été obligé de le transformer pour ceux qui veulent entrer dans le commerce?

Le F. Justinus. Notre préoccupation a toujours été d'adapter nos programmes aux besoins des diverses régions.

M. le Président. Vous avez eu, du reste, toute liberté pour le faire, puisque pour ces études il n'y a pas de baccalauréat.

Le F. Justinus. C'est par une entente réfléchie avec les familles que nous nous appliquons à résoudre le délicat problème de l'orientation à donner aux études de nos élèves. Nous offrons aux familles l'option entre le programme normal de l'enseignement moderne et celui des cours professionnels. Beaucoup de parents nous disent : « Faites de notre enfant un jeune homme instruit, bien élevé, muni de fortes convictions chrétiennes et de bonnes règles de vie morale, et cela nous suffit. »

V

M. le Président. Ainsi vous avez des classes organisées jusqu'au bout sur le modèle créé en 1890 ?

Au-dessous, vous avez ce que j'appellerai un enseignement primaire supérieur assez souple pour être adapté aux besoins des localités. Cet enseignement fonctionne sur une grande échelle dans beaucoup de vos établissements?

Le F. Justinus. Nous le donnons dans ceux de nos pensionnats qui n'ont pas le caractère d'enseignement moderne et dans quelques classes spéciales de nos principales écoles.

M. le Président. Avez-vous beaucoup d'élèves qui sortent de l'enseignement primaire supérieur?

Le F. Justinus. Beaucoup de nos élèves reçoivent sinon l'enseignement primaire supérieur complet, du moins de très utiles développements de l'enseignement primaire élémentaire. Le dessin industriel, la comptabilité commerciale, les leçons d'agriculture, les cours professionnels sont très appréciés des familles.

M. le Président. Cet enseignement se rapproche beaucoup, par son programme, de l'enseignement supérieur public, à part cette adaptation plus exacte aux conditions locales que vous cherchez à réaliser?

Le F. Justinus. Nous ne préparons pas nos élèves aux diplômes de l'enseignement primaire supérieur officiel, car ces diplômes n'ont à peu près aucune sanction. Du reste, beaucoup d'industriels et de commerçants nous disent : « Les recommandations de vos Directeurs d'établissements valent à nos yeux tous les certificats du monde. »

M. le Président. A quel âge sortent ces élèves?

Le F. Justinus. A quinze ou seize ans environ.

M. le Président. Ce sont ceux que les besoins de la profession obligent à quitter l'école. Vous tâchez, pendant qu'ils sont dans vos établissements, de leur fournir l'éducation la plus complète?

Le F. Justinus. Nous nous appliquons, en leur donnant une culture générale, à les préparer aux carrières industrielles, commerciales ou agricoles.

M. le Président. Vos maisons, suivant les régions où elles sont situées, ont-elles un caractère différent?

Le F. Justinus. Il y a pour toutes des points communs, et aussi des différences particulières. Depuis un certain nombre d'années, par exemple, pour répondre à des besoins d'une indiscutable actualité, nous avons multiplié sur divers points les cours d'enseignement agricole.

M. le Président. Combien en avez-vous?

Le F. Justinus. Les simples cours annexés à des établissements d'enseignement normal sont très nombreux. Il en existe dans la plupart de nos pensionnats.

Quelques maisons donnent un enseignement spécial agricole. Je ne place pas dans cette catégorie notre Institut agricole de Beauvais, fondé depuis plus de cinquante ans et qui jouit, en raison de son importance, d'une situation à part. On y forme les jeunes gens à la grande culture, aux vastes exploitations.

M. le Président, C'est une école d'agriculture ; mais dans vos établissements primaires à tendances agricoles, enseignez-vous l'agriculture proprement dite ?

Le F. Justinus. Les cours ont le caractère à la fois théorique et pratique, quoique les organisations soient différentes. Prenons un exemple: Voici un extrait du *Rapport adressé à MM. les membres du bureau de la Société des agriculteurs de France, section de l'enseignement, à la suite de l'examen subi par les élèves agriculteurs du pensionnat Sainte-Marie, à Quimper, les* 11, 12 *et* 13 *juillet* 1898, *devant la Commission spéciale de la Société :*

« Parmi les 700 élèves du pensionnat, 150 ont suivi, cette année, le cours d'agriculture. Ce cours est divisé en trois années ayant chacune leur programme distinct. Ce programme nous a été soumis et nous l'avons trouvé parfaitement adapté aux dispositions intellectuelles des élèves. Il est subdivisé en programmes mensuels ayant leur sanction par un sérieux examen à la fin de chaque mois ; nous avons eu sous les yeux les questions posées dans les différents examens mensuels, et elles nous ont paru résumer le travail du mois d'une manière satisfaisante. A Pâques, un examen semestriel — écrit et oral — résume et sanctionne les études du semestre.

« Les examens de fin d'année ont duré trois jours.

« Nous nous sommes subdivisés en trois bureaux, corrigeant, l'un l'agriculture, l'autre la zootechnie, et le troisième les sciences naturelles.

« Les compositions écrites corrigées, nous

avons questionné les élèves — chacun d'eux passant à son tour — sur l'ensemble du programme dans chacune des branches de l'enseignement.

« Nous sommes heureux de vous dire, messieurs, toute notre satisfaction pour les résultats que nous avons constatés.

« Les élèves de 1re année sont familiarisés avec les termes techniques des sciences agricoles et naturelles ; ceux de 2e année traitent avec une certaine aisance des questions assez compliquées de leur programme, et enfin, la 3e année sait facilement disserter pendant quarante minutes sur une question comme celle-ci : *Comment comptez-vous diriger votre ferme ?* et nous intéresser encore pendant vingt-cinq minutes par des réponses intelligentes à des questions parfois difficiles. En deux mots, l'ensemble de cet examen a été parfait, et ces trois jours ont été pour votre Commission un véritable charme. »

Ces résultats, monsieur le Président, n'ont rien de nouveau ; ils sont tout à fait dans la tradition de l'établissement ; car, dès 1866, M. le Préfet du Finistère s'exprimait ainsi dans son rapport annuel au Conseil général :

« L'enseignement agricole du pensionnat des Frères, qui s'adresse aux fils des cultivateurs aisés, continue à exercer la plus heureuse influence au point de vue de la propagation des nouvelles méthodes. Un grand nombre d'anciens élèves de cette école font aujourd'hui partie des Conseils municipaux ; plusieurs sont maires, et tous contribuent, par l'exemple de leurs cultures et de leurs travaux, à imprimer autour d'eux un puissant essor aux améliorations agricoles. Les 1,800 élèves environ qui, depuis la fondation de la chaire d'agriculture, ont suivi les cours de M. Olive, sont tous rentrés dans leurs foyers, où ils s'honorent de continuer, en l'améliorant, l'utile et noble profession de leurs pères. Tous les soins des habiles professeurs de l'école tendent à inspirer à leurs élèves le goût de l'agriculture et de la vie des champs. Aussi cette utile institution n'aurait-elle d'autre résultat que de retenir au sein des campagnes de jeunes cultivateurs intelligents et éclairés, elle mériterait encore tous nos encouragements. »

Si l'on consulte aujourd'hui, monsieur le Président, l'Annuaire du département du Finistère pour l'année 1899, on relève les noms de 74 maires, 97 adjoints de maire, 10 conseillers d'arrondissement et 2 conseillers généraux, anciens élèves de la section agricole du pensionnat. Depuis 1846, époque de la fondation, jusqu'à la présente année, 27.337 élèves ont reçu dans cette maison l'éducation de nos Frères.

M. le Président. Ce pensionnat n'est pas une école d'agriculture?

Le F. Justinus. Non, monsieur le Président; c'est un pensionnat primaire supérieur avec adjonction de cours d'agriculture. Une ferme de trente-cinq hectares sert de champ d'application ; les élèves y sont régulièrement conduits pour les principaux travaux de la saison. Les examens de fin d'année ont plusieurs fois compris dans leur programme un exercice de labourage. Les élèves ont ainsi à justifier de connaissances théoriques et pratiques.

Dans l'ensemble de nos écoles primaires, les cours agricoles sont également en honneur.

Le premier lauréat de la Société des Agriculteurs de France, en 1899, a été, pour l'enseignement de l'agriculture, l'un de nos directeurs d'école. Le prix d'honneur de la même Société, en 1898, nous fut également attribué, ainsi que la *médaille d'or* pour la publication d'un *Cours d'agriculture* à l'usage des établissements d'instruction.

VI

M. le Président. Au point de vue industriel, faites-vous de même? Avez-vous des ateliers annexés à certaines écoles?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président. Nous avons organisé pour l'industrie des cours pratiques analogues à ceux qui existent pour l'agriculture.

Aux derniers examens d'admission pour l'École des apprentis élèves-mécaniciens de la flotte, nos établissements de Brest, de Quimper et de Lambézellec ont fait admettre 27 de leurs élèves. — L'école de Brest a eu le n° 1 de la promotion; le pensionnat de Quimper, le n° 2 ; celui de Lambézellec, le n° 3.

A l'autre extrémité de la France, 30 de nos élèves de la seule école Saint-Éloi d'Aix ont été déclarés admissibles à l'École nationale d'arts et métiers, dans les examens du 30 juin au 2 juillet 1898.

Notre pensionnat secondaire moderne de

Rodez possède également une section industrielle très prospère. De 1890 à 1898, on compte 88 de ses élèves admis à l'École nationale d'arts et métiers, aux Équipages de la flotte ou à l'École des contremaîtres de Cluny.

Des organisations semblables existent dans un certain nombre de nos établissements. Plusieurs, comme à Saint-Malo, à Paimpol, à Dunkerque, ont des cours spéciaux de répétitions de sciences, de calculs nautiques, etc., pour les élèves inscrits aux écoles d'hydrographie. Il y a quelques semaines à peine, 24 de ces jeunes gens, ainsi préparés à Saint-Malo et à Paimpol, ont été reçus capitaines au long cours et 6 autres capitaines pour le cabotage.

En ce qui concerne les cours professionnels proprement dits, le type le plus généralement connu est offert par l'établissement Saint-Nicolas de Paris.

Dans sa séance du 12 juin 1897, l'Académie des sciences morales et politiques décernait à cette œuvre, reconnue d'utilité publique, le prix Audéoud. Voici comment s'exprimait à ce sujet M. Léon Aucoc, dans son rapport :

« La maison principale (Paris) compte à elle seule 1,030 élèves; celle d'Issy, 1,050; celle d'Igny, 830.

« Chaque année le Conseil d'administration est obligé de refuser des enfants, faute de place.

« Selon le désir des parents, les enfants reçoivent uniquement l'instruction primaire à ses différents degrés ou une instruction spéciale qui les prépare soit à l'industrie, soit à l'horticulture.

« Les ateliers de la maison de Paris sont un des traits caractéristiques de l'œuvre de Saint-Nicolas.

« La maison traite avec des patrons, qui font toutes les dépenses et profitent de toutes les recettes qui résultent du travail fait dans les ateliers, sous la direction d'un contremaître choisi par eux. Suivant les professions, l'apprentissage dure trois ou quatre ans. Il n'y a pas, dans ces ateliers, un instant perdu pour l'instruction professionnelle, et les apprentis ne sont pas exposés à subir, dès l'âge de treize ans, de mauvaises influences. En général, c'est à des métiers qui exigent une intelligence développée et du goût que sont préparés les enfants : imprimeurs, graveurs-géographes, lithographes, relieurs, facteurs d'instruments de précision, mécaniciens, sculpteurs sur bois, monteurs en bronze, ciseleurs sur métaux. Chaque jour, les apprentis reçoivent, des Frères qui s'occupent de leur éducation, des leçons spéciales de dessin et de modelage appropriées à leurs travaux. Les contremaîtres se louent beaucoup de leurs apprentis, et chaque année, au moment des vacances, le supérieur de la maison reçoit un grand nombre de propositions qui lui sont faites pour donner de l'emploi à ces jeunes gens.

« Les résultats de l'instruction primaire proprement dite ont été, dans toutes les expositions universelles, à Chicago comme à Paris, l'objet de distinctions éclatantes. Ce que nous aimons surtout à signaler, c'est le travail de tous les jours : 346 certificats d'études, 36 brevets d'instruction primaire élémentaire et 5 d'instruction primaire supérieure, tel est le résultat de l'année 1895-1896.

« Pour l'instruction agricole et horticole, donnée à Igny, les jeunes apprentis ont obtenu 44 prix : 19 au concours de Reims, 13 à celui de Paris, 12 à celui de Versailles, parmi lesquels un *prix d'honneur* et un *premier grand prix*.

« Tout ce travail est soutenu par une discipline douce et affectueuse qui produit les meilleurs résultats.

« L'œuvre de Saint-Nicolas a été à Paris la première institution de travail manuel; elle en est restée un des modèles (1). »

A Lyon, l'école de La Salle a été organisée par les Frères en faveur des élèves d'élite de leurs écoles. Les fondateurs offrent aux familles qui le désirent pour leurs enfants, avec une éducation religieuse et morale, un complément d'instruction primaire et professionnelle.

Pour être admis, il faut être âgé de treize ans au moins, être pourvu du certificat (2e degré) d'études primaires délivré par le comité des écoles catholiques, et subir un examen sur l'orthographe, l'arithmétique (système métrique, fractions, intérêt), la rédaction d'un sujet de style, les éléments de géométrie et de dessin linéaire. Ce programme est suivi

(1) Institut de France. *Rapport sur le concours pour le prix Jules Audéoud* à décerner en 1897, fait par M. Jules Aucoc dans la séance du 12 juin 1897.

dans les écoles d'arrondissement dirigées par les Frères.

Les cours sont de trois années à l'école de La Salle.

L'instruction est à la fois industrielle et commerciale.

Elle comprend le dessin industriel et toutes les mathématiques qu'il exige, le français, la correspondance, le droit usuel, la comptabilité, l'économie sociale, l'histoire et la géographie, l'anglais, l'étude de la physique et de la chimie appliquées à l'industrie.

Des ateliers d'ajustage, de forge, de tissage, de menuiserie, de modelage, de manipulations chimiques, de typographie et de gravure, permettent aux élèves de connaître leurs aptitudes spéciales et de préparer sûrement leur avenir.

Les élèves sont tous externes.

Des familles de confiance sont désignées aux parents qui n'habitent pas Lyon et qui désirent faire suivre les cours de l'école à leurs enfants.

Une organisation spéciale permet aux élèves trop éloignés de l'école d'y prendre le repas de midi.

La Direction de l'école se propose, par le travail manuel : 1° d'indiquer aux élèves la nécessité du dessin industriel et des études de mathématiques que ce dessin exige; — 2° de leur révéler le côté intelligent du travail de l'atelier, de les inviter à s'y préparer; — 3° de donner aux élèves une éducation générale et leur faire acquérir l'adresse de la main et la sûreté du coup d'œil.

Les cours professionnels de Saint-Etienne nous offrent un rare exemple de cette diversité d'organisation dont j'ai eu déjà l'occasion de parler. Voici comment le fait est exposé dans un rapport du Comité des Écoles libres :

« Quand le Comité fit appel aux principaux industriels de Saint-Étienne, pour avoir leur avis sur l'opportunité de l'École chrétienne professionnelle, il n'entendit qu'une approbation unanime et il ne reçut que les plus sympathiques et les plus vifs encouragements.

Il se mit aussitôt à l'œuvre, et se posa tout d'abord cette question : « *Pour réussir, est-il indispensable de créer à l'école des ateliers, qui exigeront évidemment de grands frais?* »

En portant ses regards sur les ateliers si nombreux et si divers de notre laborieuse cité, il eut bientôt trouvé la solution. Saint-Étienne a cela de remarquable qu'il s'y trouve des industries très variées et paraissant même opposées entre elles.

Ainsi, il y a l'exploitation des mines de houille; des usines où se consomme en grand ce combustible : fabrique d'armes, fonderies, forges, etc. Il y a en même temps des fabriques de rubans et de velours, avec les industries annexes : moulinage, teintureries.

On y trouve, comme dans les autres villes prospères, la construction avec ses entrepreneurs de maçonnerie, de charpente, de menuiserie, de décoration intérieure ou extérieure... Le commerce, malgré quelques crises inévitables, y jouit d'un magnifique essor.

En résumé, Saint-Étienne possède les genres de travaux les plus divers et les mieux outillés, et peut être considéré comme ne formant en quelque sorte qu'un vaste atelier.

D'autre part, les ateliers établis dans une école professionnelle ne peuvent être généralement qu'incomplets, insuffisants pour former réellement des ouvriers. Ne vaut-il pas mieux utiliser ceux de notre ville, si multiples, si bien organisés et dont les patrons nous ouvrent gracieusement toutes les portes? N'est-il pas bon que l'apprenti se forme en celui où il devra travailler étant ouvrier, et sous la direction du patron ou du contremaître auquel il continuera d'être subordonné?

Le système des *ateliers extérieurs à l'établissement*, dirigés par de véritables chefs d'industrie et dans lesquels les élèves restent sous la surveillance directe de l'École, parut donc au Comité être la vraie solution de la question de l'apprentissage. Ce fut aussi l'avis des principaux industriels de la région.

L'expérience a établi que l'on avait bien jugé, car le système adopté a donné les meilleurs résultats. Il a aussi pour lui l'expérience de l'étranger. Dans les grandes villes industrielles de Hollande, d'Allemagne, de Belgique, de Suisse, qui sont nos rivales, les écoles professionnelles sont généralement des fondations libres qu'encouragent par des subventions les villes ou le gouvernement. Les industriels de la localité leur prêtent leur concours, et c'est pour elles une garantie de progrès incessants.

Admission et programmes. — Les cours, au nombre de quatre, sont appelés *années*.

Les élèves ne sont admis à un cours supé-

rieur qu'après un sérieux examen sur ce qui a trait au cours inférieur.

Première année. — La première année se recrute parmi les meilleurs élèves des écoles chrétiennes de Saint-Étienne, appelés à concourir pour entrer à l'École professionnelle.

On exige particulièrement du candidat : 1° le certificat d'études primaires; 2° une attestation de bonne conduite; 3° un minimum de douze ans d'âge au 1er janvier de l'année d'admission.

Les élèves de première année forment deux classes; mais ils suivent le même programme, comprenant : le catéchisme, l'histoire sainte, l'écriture, l'orthographe, le style, l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, la comptabilité, la géographie, l'histoire de France, le dessin linéaire et le dessin d'ornement.

Deuxième année. — Dans ce cours, on étend le programme des spécialités vues en première année, et on y ajoute la physique, la chimie, le dessin croquis fait d'après nature.

Pendant le second semestre, les élèves sont conduits par sections, sous la surveillance de leurs professeurs, dans divers ateliers de la ville, dont les patrons se font un plaisir de les recevoir et de leur donner eux-mêmes ou de leur faire donner les explications nécessaires.

A la suite de chaque visite, chaque élève est tenu d'écrire un rapport, où il consigne ses observations personnelles. Il se fait ainsi une idée des diverses professions entre lesquelles il aura bientôt à choisir.

Ce choix se fait pendant la première quinzaine des vacances. Tout élève de deuxième année admis à suivre le cours de troisième année doit faire connaître, par écrit, au Frère directeur, la profession à laquelle il se destine. Sa lettre est contresignée par ses parents.

Troisième année. — Le programme de ce cours donne une nouvelle extension aux spécialités de celui de deuxième année, auxquelles s'ajoutent la mécanique, la trigonométrie, le dessin industriel, le dessin lavis et des notions de géométrie descriptive.

Deux fois par semaine, les élèves se rendent dans des ateliers de la profession qu'ils ont choisie, et y travaillent sous la conduite du patron, d'un contremaître ou d'un bon ouvrier. Le Frère directeur s'y rend aussi une fois par semaine pour s'enquérir de la manière dont ils se comportent. Chaque trimestre, une commission, désignée par le Conseil de perfectionnement, leur fait faire une composition de travail manuel.

L'apprentissage des élèves de troisième année est payé par le Comité.

En classe, chaque groupe reçoit, de la part de professeurs spéciaux, des notions scientifiques ou artistiques relatives à la profession choisie. Ainsi, il y a un ingénieur pour la métallurgie, un dessinateur de fabrique pour le tissage, etc.

Quatrième année. — Les élèves qui ont suivi avec succès les cours de la troisième année sont admis à la quatrième appelée « année d'apprentissage ».

Ils sont placés en ville, chacun dans un atelier de sa profession et y travaillent comme apprentis sous la haute surveillance du Frère directeur et du Conseil de perfectionnement. Chaque soir ils reviennent à l'école assister à des cours spécialement faits pour eux. Ils y reviennent également le dimanche et les jours de fêtes chômées et assistent avec le personnel de l'école aux offices de la paroisse.

Le Frère directeur s'informe de leur conduite et de leur travail technique. Il leur remet chaque mois un carnet indiquant les notes qu'ils ont obtenues en classe et à l'atelier. Ce carnet est signé chaque fois par les patrons et les parents.

A la fin de la quatrième année, essentiellement pratique, les jeunes gens, après avoir subi de sérieux examens, reçoivent un diplôme d'enseignement professionnel, portant les signatures : 1° du président du Comité des écoles libres congréganistes; 2° des membres du Conseil d'administration et de perfectionnement; 2° du patron d'apprentissage; 4° du Frère directeur.

Ce diplôme, d'une valeur morale réelle, assure aux jeunes gens le patronage de toutes les personnes dévouées à l'école professionnelle.

Des renseignements analogues pourraient être donnés sur les cours professionnels de Reims, de Douai, de Toulon, de Nantes, etc.

VII

M. le Président. Vous constatez que votre enseignement pratique répond aux besoins et au désir croissant des populations?

Le F. Justinus. Les familles se montrent, en effet, très satisfaites de l'organisation de

ces différents cours institués parallèlement à l'enseignement normal qui conserve cependant les plus forts effectifs.

M. le Président. Vous arrivez à faire une concurrence qui est redoutable, non pas seulement aux établissements publics, mais aux collèges ecclésiastiques? Partout on le constate.

Le F. Justinus. Nous ne faisons de concurrence proprement dite à personne, monsieur le Président; nous souhaitons le bien de tous, sans nous exclure nous-mêmes du bénéfice de ce vœu. Du reste, je n'ai pas sous la main en ce moment la statistique des établissements dont il s'agit; mais on voudra bien reconnaître qu'un certain nombre de familles chrétiennes, ayant à faire le choix entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, et se déterminant pour l'enseignement moderne, se trouvent naturellement amenées à s'adresser aux maîtres religieux qui, traditionnellement, depuis deux siècles, donnent ce genre d'enseignement.

En ce qui concerne plus particulièrement les collèges ecclésiastiques, je ferai remarquer, monsieur le Président, que nous nous sommes toujours défendu d'empiéter sur le domaine propre du clergé. On nous a souvent sollicités, en raison même de nos résultats pédagogiques, d'organiser dans la généralité de nos pensionnats des cours de latinité. Nous nous y sommes obstinément refusés et, parmi les raisons multiples qui ont déterminé notre conduite, il y a eu la préoccupation de ne pas nuire à la prospérité des collèges ecclésiastiques.

Une autre observation mérite d'être consignée :

L'enseignement spécial dont notre Fondateur avait eu le premier l'initiative, il y a deux siècles, ne répondait au début qu'aux besoins d'une minorité de jeunes gens. Dans les classes aisées de la nation, l'activité de la jeunesse était tournée vers les carrières libérales. Les conditions de famille et de fortune pouvaient permettre à l'élite intellectuelle du pays de se vouer avec désintéressement au culte des lettres ou des arts, ainsi qu'aux recherches scientifiques. Depuis cette époque, une transformation économique et sociale s'est opérée. Le nombre des jeunes gens qui se trouvent aux prises avec les nécessités de la vie est devenu bien plus considérable, de telle sorte que notre enseignement répond aujourd'hui à des besoins plus étendus qu'autrefois. De là, messieurs, la faveur dont il jouit auprès des populations.

M. le Président. Les prix de vos pensions sont plutôt inférieurs à ceux des autres établissements?

Le F. Justinus. Ils sont à peu près équivalents à ceux des maisons similaires. Nous ne sommes pas, du reste, dans les conditions exceptionnellement favorables de quelques collèges ecclésiastiques — pas tous — disposant de locaux gratuitement concédés par l'autorité diocésaine. Beaucoup de nos établissements ont des obligations très étroites à l'égard des sociétés civiles, propriétaires des immeubles que nous occupons.

M. le Président. Ces sociétés sont-elles réellement propriétaires ou ne figurent-elles que pour régulariser les acquisitions faites par votre congrégation?

Le F. Justinus. Ce sont des sociétés très sérieuses, très légalement constituées. Vous en jugerez, monsieur le Président, par ce détail caractéristique : Toutes les sociétés civiles, propriétaires des locaux dans lesquels nous avons organisé nos pensionnats, ont toujours distribué leurs dividendes annuels. Il n'en est pas une, à ma connaissance, qui ait dérogé à cette règle.

M. Jacques Piou. C'est une bonne affaire. Nous n'avons qu'à en faire autant (*Sourires*).

Le F. Justinus. Nous nous sommes imposé le devoir de ne point frustrer des légitimes intérêts de leurs capitaux les amis qui nous prêtent leur concours dans notre œuvre d'éducation. Aussi les directeurs de nos pensionnats s'attachent-ils scrupuleusement à satisfaire à toutes les obligations qui leur incombent envers les sociétés civiles propriétaires. C'est la première de leurs obligations financières.

VIII

M. Marc Sauzet. Constatez-vous le passage facile des élèves de l'enseignement primaire supérieur dans l'enseignement secondaire moderne? C'est un ordre d'idées qu'on a indiqué. Il serait peut-être possible, non seulement de fusionner les deux enseignements, mais de faire de l'un la préface de l'autre. Comme vous avez à la fois des établissements primaires supérieurs et secondaires modernes

vous avez peut-être eu l'occasion de faire l'expérience du passage des élèves de l'enseignement primaire supérieur dans les hautes classes de l'enseignement moderne.

Le F. Justinus. Pour répondre à cette question, je vous demande la permission de citer l'opinion d'un maître autorisé en matière d'éducation, je veux parler de Mgr Dupanloup, qui avait acquis sur ce point une longue expérience en ce qui concerne l'enseignement classique.

Voici comment il s'exprime dans le remarquable *Traité de l'Éducation* qu'il a publié :

« Je ne consentis jamais à admettre au Petit Séminaire de Paris des enfants qu'une solide instruction primaire n'avait pas convenablement préparés à recevoir l'instruction secondaire... J'envoyais ces jeunes enfants chez les Frères des Écoles chrétiennes, à Passy, par exemple... De huit à dix ou onze ans, à peu près, ils avaient reçu une forte instruction primaire. De dix ou onze à seize ou dix-sept ans, ils parcouraient librement, glorieusement même, tout le cours des humanités... Sauf une exception ou deux, je ne les ai jamais vus refusés à leurs examens (1). »

Ce que Mgr Dupanloup constatait au point de vue des relations de l'instruction primaire sérieusement donnée avec l'enseignement secondaire classique, nous le constatons également par rapport à l'enseignement secondaire moderne.

Les jeunes élèves qui sont formés dans les classes élémentaires de nos pensionnats bénéficient de ce qu'on pourrait appeler une direction pédagogique supérieure ; car le personnel des maîtres de ces classes primaires, en perpétuel contact avec le personnel des classes secondaires, se trouve, par là même, mieux en mesure d'ouvrir devant l'esprit des élèves des horizons plus étendus.

M. Marc Sauzet. Dans votre maison de la rue de Grenelle, à Paris, vous préparez précisément les enfants qui se destinent aux études classiques ?

Le F. Justinus. C'est une école préparatoire à l'enseignement secondaire. Pour la distinguer de l'école primaire paroissiale, nous l'avons récemment placée sous une direction particulière.

(1) Dupanloup, évêque d'Orléans : *De l'Éducation*, tome Ier, pages 215 et suivantes.

M. Marc Sauzet. Je vous ai posé cette question surtout au point de vue des résultats, et comme conclusion à ma question précédente.

Le F. Justinus. A ce point de vue spécial, je répondrai que les élèves sortant de l'école fournissent des contingents à peu près égaux au collège Stanislas, au lycée Montaigne et à l'externat de la rue de Madrid où ils obtiennent des succès remarqués.

M. de Cabanoux, dans le rapport qu'il a présenté le 19 juin 1898, au cours d'une réunion présidée par M. Paul Lerolle, député de Paris, parle ainsi de cet établissement :

« Depuis sa fondation, l'école a vu passer sur ses bancs 643 élèves, dont plusieurs ont déjà conquis une très belle position dans des carrières libérales, dans le corps si honorable des ingénieurs du Gouvernement ou dans nos armées de terre et de mer; un plus grand nombre s'y préparent, et sont entrés dans un très beau rang à l'École normale supérieure, à l'École militaire de Saint-Cyr, à l'École polytechnique ou au Borda.

« Enfin beaucoup d'autres plus jeunes poursuivent le même but dans les excellents établissements de Stanislas, des Pères Jésuites, du Petit Séminaire ou même dans les lycées les plus florissants de l'État.

« Ce que nous tenons à affirmer, parce que nous puisons cette affirmation dans le témoignage des directeurs de ces maisons d'éducation, c'est que partout nos chers enfants se placent à la tête de leur classe.

« Aussi un jour le professeur d'un collège bien connu de Paris accueillait-il un de nos élèves, qu'on lui présentait comme nouveau, par ces mots : « Jeune homme, soyez digne « de vos devanciers. »

Ces témoignages corroborent de la manière la plus explicite le jugement déjà cité de Mgr Dupanloup sur la même question.

M. le Président. Considérez-vous que le type d'éducation moderne, tel qu'il a été achevé en 1891, soit susceptible de s'étendre beaucoup et qu'il réponde aux besoins du pays ? Êtes-vous d'avis, au contraire, qu'il aurait mieux valu s'en tenir au type de M. Duruy, que vous aviez, dites-vous, inauguré ?

Le F. Justinus. J'estime, monsieur le Président, que certains amis de l'enseignement moderne ont rêvé pour leur client une trop



vaste ambition, celle de supplanter l'enseignement classique.

M. le Président. C'est là votre impression après les expériences que vous êtes à même de faire ?

Le F. Justinus. On pouvait arriver, au moyen de l'enseignement moderne, à donner aux esprits une bonne culture générale sans calquer absolument l'enseignement classique.

J'ajouterai, puisque j'en trouve ici l'occasion, que, dans la pensée de notre Fondateur et dans celle des continuateurs de son œuvre, il n'y a jamais eu le dessein de faire de l'enseignement moderne le rival jaloux de l'enseignement classique ; chacun de ces enseignements a son caractère propre qu'il importe de maintenir distinct et sans altération.

M. le Président. Il eût mieux valu, à votre avis, rester dans le cadre de l'enseignement de 1865?

Le F. Justinus. Je ne considère point ce cadre comme absolument immuable. On aurait pu modifier ce régime et donner, par exemple, aux programmes une élasticité, une souplesse qui leur faisait défaut; c'eût été une amélioration que, pour notre modeste part, nous avons essayé de réaliser.

M. le Président. Mais sans étendre la durée des études de façon à faire de l'enseignement moderne un enseignement parallèle au classique ?

Le F. Justinus. Je m'expliquerai tout à l'heure sur la question de la durée des études.

Au point de vue de l'économie générale des programmes, il y aurait beaucoup à dire. Pourquoi ne pas greffer sur un fonds commun de connaissances générales une diversité de programme qui tiendrait sagement compte des besoins régionaux ?

Sans entrer absolument dans la spécialisation, et tout en se préoccupant de la culture générale de l'esprit, pourquoi ne pas initier notre jeunesse aux principales questions qui intéressent le commerce, l'industrie, l'agriculture, la colonisation?

Quant à l'extension et aux sanctions à donner à l'enseignement moderne, j'ajouterai que, si l'on reconnaît qu'il répond aux besoins d'une catégorie nombreuse de jeunes gens, il est conforme aux intérêts du pays de diriger cette partie de la jeunesse vers cet enseignement; dès lors, il serait malhabile d'enlever aux sanctions terminales des études le prestige dont elles sont aujourd'hui en possession. Diminuer l'autorité de ces sanctions aurait pour effet de disqualifier l'enseignement lui-même.

M. le Président. Que voulez-vous dire par là?

Le F. Justinus. J'entends, monsieur le Président, que dans l'intérêt des études modernes, le baccalauréat qui en est la sanction, doit être maintenu.

M. le Président. Vous paraissiez penser tout à l'heure que l'enseignement spécial, limité à quatre ou cinq ans, répondait aux besoins que vous aviez vous-même constatés dans la population. Vous paraissiez penser qu'il n'était pas bien nécessaire d'étendre ce cycle d'études jusqu'au baccalauréat moderne.

Le F. Justinus. Il faut distinguer deux catégories d'élèves dans l'enseignement moderne: les uns ne poursuivent pas leurs études jusqu'à la classe de première, et l'on pourrait concevoir pour eux un cycle plus restreint; les autres demandent à cet enseignement une formation complète, différente du classique par son caractère, mais offrant des garanties équivalentes au point de vue de la durée des études. Le nombre croissant des bacheliers modernes en est la preuve. Si on leur refuse cette satisfaction, on risque de les jeter hors de leur voie naturelle, ou tout au moins de stériliser, sans profit pour personne, des facultés précieuses qui ne demandent qu'à se développer.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir la réforme de 1891, c'est-à-dire un cycle complet d'études menant au baccalauréat moderne ?

Le F. Justinus. Oui, monsieur le Président, à la condition, toutefois, d'alléger les programmes et de leur donner plus d'élasticité.

M. le Président. Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'ouvrir l'École de droit et l'École de médecine à ceux qui suivent le cycle complet?

Le F. Justinus. La question est si délicate, monsieur le Président, que je vous demande la permission de garder le silence sur ce point. Nous ne voudrions pas faire croire à des ambitions qui n'existent pas. *(Sourires.)*

M. le Président. Vous craindriez peut-

être que l'enseignement primaire supérieur ne se glissât, par cette porte, dans les Facultés de droit et de médecine?

Le F. Justinus. Nous n'avons pas demandé ce privilège et nous ne le réclamons pas en ce moment. Toutefois — pour être sincère jusqu'au bout — il nous serait difficile d'admettre qu'un bachelier moderne possédant, comme il s'en trouve, une réelle culture littéraire, et s'étant signalé par des succès en histoire naturelle, en physique et en chimie, ne puisse devenir un bon pharmacien ou même un habile médecin.

M. le Président. Pensez-vous que si l'on donnait, dans ces conditions, l'accès de ces Facultés aux jeunes gens, vous y gagneriez un supplément de clientèle?

Le F. Justinus. Je n'en suis pas certain. D'ailleurs nous ne demandons pas à recevoir une autre clientèle que celle pour laquelle nos établissements ont été ouverts. Nous restons sur notre terrain traditionnel sans avoir d'autre ambition.

IX

M. Jacques Piou. Je désirerais demander au frère Justinus à quel âge, en moyenne, les élèves de l'enseignement moderne se présentent au baccalauréat?

Le F. Justinus. L'âge moyen des candidats est seize ans environ.

M. Jacques Piou. Les élèves de l'enseignement moderne se présentent-ils plus tôt au baccalauréat que leurs camarades de l'enseignement classique?

Le F. Justinus. Les uns et les autres se présentent dans les mêmes conditions.

M. le Président. En fait, on dit qu'ils sont plutôt en retard.

M. Jacques Piou. Ma seconde question est celle-ci : On nous a dit que les élèves sortis des écoles congréganistes, une fois entrés dans les écoles de l'État, perdaient le rang qu'ils avaient au début. Ce fait n'indiquerait-il pas que ces élèves ont reçu une éducation ou instruction forcée et qu'une fois arrivés dans une école de l'État ils ne profitent pas de leur acquis?

Le F. Justinus. Il serait injuste d'asseoir un jugement sur des données trop incomplètes. Les défaillances individuelles sont toujours possibles, et aucune catégorie de personnes n'a le privilège de pouvoir en préserver ses membres.

J'ai déjà donné sur cette question des renseignements précis touchant les élèves de Passy admis à l'École centrale dans la proportion de 119 sur 134 (soit 89 0/0), obtenant six fois le rang de *major* de la promotion et deux fois celui de sous-major, de 1887 à 1898, puis sortant avec d'excellents numéros, en qualité d'ingénieurs diplômés.

A l'École des Mines de Saint-Étienne, durant les dix dernières années, nous avons eu 11 majors sur les 20 réunis de l'entrée et de la sortie.

Sur l'ensemble des 10 premiers de chaque année, soit 10 × 10 ou 100 au total, nous avons compté 51 de nos élèves à l'entrée, et 53 à la sortie.

Il n'y a donc pas eu fléchissement, mais progrès.

Je terminerai par un renseignement tout à fait récent et absolument démonstratif :

Le concours d'entrée de l'École des Mines de Saint-Étienne, en juillet-août 1898, a donné pour nos 19 élèves admis le classement suivant : 1, 2, 3, 8... et 37, soit un total de 382 pour l'ensemble des places obtenues. Or, au classement de janvier 1899, à l'intérieur de l'école, ces mêmes élèves viennent d'obtenir le classement suivant : 1, 2, 4, 5, 6, 8... et 30, soit un total seulement de 283 pour l'ensemble des places.

Il y a donc une avance de 99 points (382-283) sur les brillants résultats du concours d'admission.

49 de nos élèves font actuellement partie de l'École des Mines, et 287 ont déjà obtenu à leur sortie le diplôme d'ingénieur. Plusieurs occupent aujourd'hui les positions les plus honorables (ingénieurs en chef ou directeurs) dans les bassins de la Loire, de l'Aveyron, du Gard, du Nord et du Pas-de-Calais.

En terminant cette communication, monsieur le Président, j'ai à cœur de vous assurer que vous nous trouverez toujours disposés à vous donner une patriotique coopération en tout ce qui regarde l'œuvre importante de l'éducation nationale.

M. le Président. Monsieur le secrétaire général, nous vous remercions de votre très intéressante déposition.

Séance du samedi 25 mars 1899.

Présidence de M. RIBOT.

Dépositions de MM. MASSON, *président*, et FUMOUZE, *vice-président de la Chambre de commerce de Paris.*

M. le Président. Monsieur Masson, vous êtes président de la Chambre de commerce de Paris; nous sommes heureux de vous voir devant nous. Nous avons envoyé à la Chambre de commerce de Paris, comme à toutes les chambres de commerce, un questionnaire auquel elle voudra bien répondre, nous l'espérons; mais nous avons désiré vous entendre oralement et nous sommes prêts à vous écouter sur les points que vous voudrez bien choisir.

M. Masson, *président de la Chambre de commerce de Paris.* La Chambre de commerce de Paris vous est particulièrement reconnaissante de l'honneur que vous voulez bien lui faire d'entendre ses délégués. Nous ne saurions apporter des éléments bien nouveaux à l'étude des importantes questions qui sont soumises à votre enquête; mais peut-être pourrons-nous aborder devant vous quelques points plus spéciaux et qui touchent aux intérêts qui sont l'objet de nos préoccupations et de nos travaux habituels.

Nous nous attacherons donc particulièrement aux questions d'enseignement dans leurs rapports avec les besoins du commerce et de l'industrie, et particulièrement avec les écoles supérieures de commerce.

Sur les autres points vous avez, en effet, recueilli des dépositions plus intéressantes que celles que nous pourrions faire; revenir sur les développements qui vous ont été déjà exposés serait prendre votre temps d'une façon tout à fait inutile.

Ce dont nous nous préoccupons à la Chambre de commerce de Paris — et les autres chambres de commerce ont le même souci — c'est de faciliter, pour l'industrie et pour le commerce, le recrutement d'hommes de plus en plus capables d'accomplir une tâche qui devient chaque jour plus difficile, et cela sans jamais oublier que, dans une société démocratique et libérale comme l'est la nôtre, il faut, autant que possible, garantir à chacun des chances égales de réussite dans la vie.

On a pu dire que tous, les commerçants comme les autres, nous avons notre bâton de maréchal dans notre giberne, et de fait, parmi les industriels, parmi les négociants — parfois parmi les plus considérables d'entre eux — on peut citer des hommes qui se sont faits absolument eux-mêmes. Ces exemples sembleraient indiquer qu'un homme distingué, quelle qu'ait été son éducation première, peut toujours, s'il a les qualités nécessaires et s'il est doué pour le travail, se créer à lui-même une situation dans les affaires. Mais je crois qu'on peut ajouter que ceux-là ne sont qu'une exception; qu'ils ont eu, en général, grand'peine à suppléer par eux-mêmes aux difficultés du début; que ce n'est qu'à la suite d'un travail incessant et opiniâtre qu'ils ont pu arriver à suppléer à tout ce qui leur manquait. Beaucoup d'entre eux ont dû apprendre, seuls, quand ils étaient déjà des hommes faits, ce qu'ils auraient su dès l'enfance s'ils avaient été en mesure de recevoir l'éducation première qui leur a fait défaut; La plupart déclarent que les cours d'adultes leur ont rendu les plus grands services; mais, je le répète, tous reconnaissent qu'ils ont été une exception.

Il est donc bien entendu que nous ne vous parlerons que de ce qui constitue la règle ou tout au moins de ce qui est la majorité des cas; et là encore il y a une distinction à faire.

Les uns — ceux qu'on a appelés, à tort ou à raison, les fils de famille — ont trouvé, dès leur naissance, les moyens de recevoir une

instruction complète ; les autres, obligés de se suffire très jeunes à eux-mêmes, n'ont pu recevoir qu'une instruction extrêmement sommaire, nécessairement écourtée par les besoins de la vie.

Nous commencerons par examiner ceux de la première catégorie, ceux pour lesquels les familles peuvent faire des sacrifices prolongés et qui jouiront des bienfaits d'une éducation complète, quelle que soit la nature de cette éducation : enseignement classique ou enseignement moderne.

Pour ceux-là, il ne reste qu'à rechercher quelle doit être l'éducation la plus propre à leur donner dès le début, pour les attirer vers les études commerciales et, plus tard, vers les carrières qui relèvent du commerce ou de l'industrie. Est-il possible de le faire, tout en leur assurant la même éducation qu'à tous les autres Français d'une même catégorie sociale, c'est-à-dire qu'à ceux qui semblent destinés aux carrières libérales? Ou faut-il, presque dès l'enfance, les séparer les uns des autres et leur donner une éducation tout à fait particulière, tout à fait différente?

Nous pensons que l'enseignement secondaire assure une supériorité réelle à tous ceux qui en ont eu les bienfaits. Ceux-là ont évidemment et de meilleure heure l'esprit plus ouvert et sont plus aptes à recevoir ensuite tous les enseignements possibles. Ils jouissent, en un mot, d'une supériorité que les autres pourront plus tard acquérir, mais dont il serait désirable de ne pas priver de parti pris ceux qui peuvent y aspirer.

En résumé, de fortes études donnent un avantage immense aussi bien aux négociants et aux industriels qu'à tous ceux qui ont le bonheur de recevoir une éducation soignée.

M. le Président. Ils arrivent un peu plus tard que les autres aux écoles supérieures de commerce; mais regagnent-ils vite le temps perdu?

M. Masson. Oui, habituellement. Voulez-vous me permettre, à cet égard, de vous dire quelques mots de nos écoles de commerce?

M. Aynard, vice-président de la Chambre des Députés et votre collègue dans cette Commission, vous répondra d'ailleurs plus complètement que je ne puis le faire. Lyon possède une excellente école de commerce et, tout récemment encore, M. Aynard a eu l'occasion, à la Chambre de commerce de Paris, de nous parler, d'une façon très compétente et qui nous a vivement frappés, de l'enseignement commercial. Je lui emprunte même quelques-unes des idées que je vais tenter de vous exposer.

Les écoles de commerce ont des programmes étendus, peut-être trop étendus. Ces programmes, vous les connaissez : vous savez qu'ils font véritablement et dans toute la force du terme, de nos écoles, des écoles supérieures.

La Chambre de commerce de Paris a quelque. autorité pour parler de ces écoles, car elle s'intéresse de longue date à l'enseignement commercial.

Dès 1863, elle en avait institué une école, communément appelée l'École commerciale de l'avenue Trudaine, et qui prépare surtout des employés; l'enseignement y est donné de façon à former très vite des jeunes gens en état de se placer et de gagner leur vie ; elle rend à la population parisienne des services très importants.

A côté de cette école dont le but et la portée sont bien déterminés, la Chambre de commerce en possède deux autres qui sont des écoles supérieures :

L'une, l'École supérieure de commerce, récemment reconstruite sur l'avenue de la République et dont l'inauguration par le regretté M. Félix Faure a été un des derniers actes officiels de sa présidence, est la première école de commerce qui ait été fondée en France. Sa création date de 1820 ; Blanqui en fut longtemps le directeur ; elle a derrière elle un long passé. La Chambre de commerce de Paris la dirige depuis 1868. Je n'ai d'ailleurs pas besoin d'en faire l'historique : elle est connue de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement commercial.

L'autre est l'École des hautes études commerciales. Sa fondation date de 1883 et est entièrement l'œuvre de la Chambre de commerce de Paris. Notre but était alors d'avoir un établissement qui, avec des programmes aussi pratiques et aussi complets que ceux des autres écoles supérieures, constituât, comme son titre l'indique, un établissement de premier ordre, qui fît honneur à la fois à la France et à la Chambre qui le créait. On peut dire que ces aspirations se sont réalisées.

Depuis lors, la loi militaire a unifié, d'une façon complète, les programmes des écoles supérieures de commerce. En échange des

avantages que l'État accordait aux élèves diplômés de ces écoles, le Gouvernement a pris en effet la responsabilité des programmes pour les examens d'entrée comme pour les examens de sortie. Le jury est nommé par le Ministre du commerce, et les programmes de nos deux établissements sont tout à fait les mêmes : en parlant de l'un, je parle donc des deux à la fois.

Je me hâte d'ailleurs d'ajouter que ce n'est pas l'École des hautes études qui a dû baisser son niveau, que ce sont plutôt les autres écoles supérieures qui ont dû s'élever à la hauteur des programmes nouveaux. Ces programmes sont très vastes, trop vastes même et surtout trop touffus. Sur ce point, je suis tout à fait de l'avis de M. Aynard : la part faite à l'initiative des Chambres de commerce, des directeurs des écoles, gagnerait sans doute à être plus grande. L'uniformité de l'enseignement, qui doit être le même partout sans tenir un compte suffisant ni des besoins ni des ressources des localités diverses, nous paraît fâcheuse.

M. le Président. On adresse le même reproche aux programmes de l'Université.

M. Masson. Dans tous les cas, les règlements sont formels ; les examens pour toutes les écoles de commerce sont et doivent être les mêmes.

M. le Président. Qui a rédigé ces programmes ?

M. Masson. Les programmes ont pour origine les anciens programmes de l'école d'Adolphe Blanqui et ceux qui avaient été élaborés par les chambres de commerce et notamment par la Chambre de commerce de Paris. Le Ministère du commerce les a revisés, refondus, unifiés. Les modifications dont ils sont souvent l'objet sont soumises à la commission permanente de l'enseignement technique qui fonctionne au Ministère du commerce. Mais il est arrivé dans ces diverses transformations ce qui arrive toujours, et la même observation a dû souvent vous être présentée : constamment on introduit dans les programmes des matières nouvelles qui en elles-mêmes sont excellentes, je le reconnais ; mais enfin les heures d'étude ne sont pas illimitées, l'intelligence et la mémoire des jeunes gens ne le sont pas davantage. Jamais je n'ai rien vu retrancher des programmes ; j'y ai toujours vu ajouter des articles nouveaux.

M. le Président. Quelle est la durée des études dans vos écoles ?

M. Masson. Le cours normal est de deux ans. Ces deux années sont souvent précédées d'une année préparatoire, mais qui est tout à fait facultative, et beaucoup de nos élèves entrent directement en première année à la suite du concours. Les jeunes gens ne peuvent se présenter à ce concours avant l'âge de seize ans ; en réalité, ils nous arrivent vers dix-sept ou dix-huit ans. Autrefois, les candidats qui avaient passé l'examen du baccalauréat avaient droit, à la rentrée, à un certain nombre de points, et nous avons beaucoup de bacheliers ; mais, dans le but démocratique d'ouvrir plus largement les écoles de commerce à tous ceux qui pouvaient profiter de leur enseignement et de ne pas créer de privilèges aux élèves de l'enseignement secondaire, on a supprimé cet avantage : les bacheliers et ceux qui ne le sont pas sont égaux devant l'examen et devant le jury. Aujourd'hui, cependant, le nombre de ceux qui arrivent dans nos écoles munis de leur diplôme n'a, en fait, pas diminué. Il résulte d'un travail très intéressant que je pourrai placer sous vos yeux que 62 à 63 0/0 de nos élèves sont bacheliers avant d'entrer dans nos écoles. Ce renseignement n'a d'intérêt que pour montrer quel est le niveau d'éducation de la plupart de ceux qui forment la clientèle de ces écoles.

M. le Président. Sont-ce des bacheliers classiques ou des bacheliers modernes ?

M. Masson. Il nous vient indifféremment des bacheliers classiques (lettres ou sciences), ainsi que des bacheliers de l'enseignement moderne. Cependant, en général, les premiers dominent.

Nous devons reconnaître toutefois que les bacheliers de l'ordre scientifique sont ceux qui sont le plus vite à même de suivre nos études spéciales. Les bacheliers de l'enseignement classique ont peut-être un certain avantage au point de vue de la culture générale ; mais, quand ils doivent s'assimiler des sujets pour eux tout à fait nouveaux, ils s'y trouvent un peu égarés et, seuls, les garçons d'un esprit extrêmement ouvert arrivent vite à regagner le niveau.

M. le Président. Comment se comportent les bacheliers modernes ?

M. Masson. Comme je vous l'ai dit, nous en avons peu ; c'est à eux cependant que je

faisais allusion tout à l'heure en disant que ce sont ceux qui me paraissent donner le meilleur recrutement pour nos écoles. Évidemment, le baccalauréat moderne, bien qu'il faille le modifier sur certains points, est, dès à présent, dans le domaine particulier qui nous occupe, le diplôme auquel nous devons donner la préférence.

M. le Président. Les bacheliers dont vous parlez sont des bacheliers ès sciences, en réalité.

M. Masson. Oui, monsieur le Président.

M. Marc Sauzet. Parmi le grand nombre de bacheliers qui viennent à l'École supérieure de commerce, beaucoup entrent-ils véritablement dans les carrières commerciales, ou ne cherchent-ils pas plutôt à éviter deux années de service militaire ?

M. Masson. J'ai fait relever la statistique de nos deux grandes écoles. On leur reproche quelquefois de devoir leur prospérité, et l'affluence des élèves qui se présentent au concours, à la dispense de deux années de service militaire. Voici, messieurs, ce que j'ai constaté : à l'École des hautes études, sur un total de 16 promotions, de 1881 à 1898, soit 1,388 élèves ayant suivi les deux années de cours normal, il en est à notre connaissance — car nous n'avons pu suivre tous nos élèves — 1,315 qui sont entrés dans le commerce et l'industrie ; 47 sont entrés dans l'administration, et particulièrement dans l'administration commerciale et dans les consulats.

M. le Président. C'est très intéressant à noter !

M. Masson. Donc nos écoles font des consuls, et l'on peut dire qu'en cela elles travaillent encore pour les carrières commerciales. Dans un autre ordre d'idées, quand nous parlons d'administration, laissez-moi vous citer un chef de bureau du Ministère du Commerce, M. Lagrave, qui, très jeune encore, dirige le bureau de l'enseignement ; ce fonctionnaire est un ancien élève de l'École des hautes études commerciales. En somme, nos élèves entrent en très petit nombre dans l'administration ; ils ont, en cinq ans, fourni au commerce et à l'industrie 1,315 recrues sur 1,388.

M. Henri Blanc. Dans ce chiffre de 1,315, pourriez-vous nous donner quelque précision en ce qui touche les comptables ?

M. Masson. Je pourrai, si vous le voulez, documenter ces renseignements par quelques chiffres que je n'ai pas en ce moment sous les yeux.

Voici maintenant les notes qui m'ont été fournies pour l'École supérieure de commerce. Pour cet établissement, la statistique est limitée aux cinq dernières années, les archives ayant disparu dans un incendie. Pendant cette période, sur 244 élèves sortis de l'École supérieure de commerce, 164 sont entrés dans le commerce et l'industrie; 46 ont embrassé d'autres carrières; les autres font actuellement leur service militaire.

J'ai été moi-même surpris du résultat qui semblerait donner, au point de vue des carrières commerciales, l'avantage à l'École des hautes études; j'ai donc cru devoir le contrôler d'une façon particulière. En effet, de nos deux écoles, l'École des hautes études est celle qu'on est convenu de qualifier d'École aristocratique, et néanmoins les jeunes gens qui en sortent entrent dans les affaires dans une proportion plus considérable que ceux qui ont fréquenté une école dont le niveau, au point de vue social, semblerait peut-être plus modeste. Voici comment je me suis expliqué ce fait.

L'École des hautes études commerciales, dont le prix de pension est élevé, se recrute surtout parmi les fils de patrons, c'est-à-dire parmi des jeunes gens qui, le jour où ils quittent l'École, n'ont, pour ainsi dire, qu'à entrer directement dans les bureaux de leur père. A l'École supérieure de commerce, au contraire, nous avons un assez grand nombre de boursiers, de jeunes gens qui ont à faire eux-mêmes leur situation. Parmi ceux-ci, quelques-uns entreront peut-être un jour dans les affaires, mais beaucoup ne peuvent embrasser immédiatement une carrière commerciale et, en attendant, ils doivent gagner leur vie d'une autre manière et comme ils le peuvent.

M. le Président. Avez-vous quelques élèves qui sortent de l'enseignement primaire supérieur ?

M. Masson. Ceux qui nous arrivent dans ces conditions sortent principalement des écoles primaires supérieures de la Ville de Paris. La Ville de Paris nous a donné une subvention extrêmement large pour la construction de l'école de l'avenue de la République ; elle a, d'autre part, la disposition d'un certain nombre de bourses et elle amène

naturellement au concours, pour l'obtention de ces bourses, des élèves des écoles primaires supérieures. Il serait d'ailleurs facile de se procurer la statistique certainement très intéressante des élèves sortant directement de l'enseignement primaire supérieur pour entrer dans nos deux écoles.

Aujourd'hui, je ne puis que vous dire des chiffres bien approximatifs. Je pense qu'on peut estimer qu'en dehors de ceux qui sont bacheliers et qui, par conséquent, ont passé par l'enseignement secondaire, la moitié sortent des écoles primaires supérieures ou des écoles de la Ville de Paris; les autres, d'établissements préparatoires à nos examens.

Voici un autre renseignement très intéressant qui, celui-là, nous est fourni par M. Charles Roux, qui a, dans un remarquable rapport, donné les résultats d'une enquête plus générale encore faite par le Ministère du Commerce. Il s'agit cette fois de 3.427 élèves; sur ce nombre, 3.151 sont entrés dans les affaires et 81 dans les consulats ou dans l'administration commerciale.

De tout cela, il semble résulter que nos écoles de commerce — comme d'ailleurs celles des grandes villes de France — par l'élévation de leurs programmes, par la distinction de leurs directeurs et du corps enseignant, par la nature de leurs élèves qui se recrutent dans un milieu qui peut avoir plus tard une initiative industrielle et commerciale, ont une utilité et une importance considérables pour le développement de nos industries et de notre commerce. Cette utilité et cette importance seront de plus en plus grandes, à la fois parce que la lutte est chaque jour plus ardente et parce que l'expansion coloniale n'a sa véritable raison que s'il est des hommes pour féconder les champs ouverts à notre activité, et c'est à ce point de vue que l'enseignement général de nos jeunes Français nous intéresse d'une façon toute particulière.

La première question qui nous est posée peut se résumer ainsi : L'enseignement secondaire, classique ou moderne, donne-t-il de bons résultats au point de vue de la préparation générale aux carrières commerciales et industrielles?

Si précise que soit la question et peut-être parce qu'elle est trop précise, il est difficile d'y répondre d'une façon aussi nette que vous le voudriez sans doute. Je répéterai, à cet égard, ce que je disais au début: l'avantage appartient à tous ceux qui ont fait de fortes études, et j'entends par là de fortes études quelconques, c'est-à-dire classiques ou autres. Il est certain que l'esprit élevé dans la connaissance approfondie de la littérature allemande ou anglaise n'a pas pour cela une culture inférieure à celle que procurent les études grecque et latine. Au point de vue qui nous occupe, — et là, monsieur le Président, je réponds à la question que vous me posiez tout à l'heure, — la comparaison entre l'élève de l'enseignement classique et celui de l'enseignement moderne est plutôt favorable à ce dernier; il nous semble que cet élève, outre l'avantage qu'il a de connaître deux langues (l'anglais et l'allemand ou l'espagnol), doit avoir du monde moderne une connaissance plus exacte et se trouve, par suite, plus apte à entrer en relations commerciales avec les différents peuples.

M. le Président. Avez-vous constaté, en fait, que les élèves de l'enseignement moderne ont étudié ces langues?

M. Masson. J'ai constaté qu'ils les savent d'une façon insuffisante; mais je reviendrai sur ce point quand nous arriverons aux modifications à apporter aux programmes. C'est sur la question des langues que nos observations devront, à nos yeux, avoir, je ne dirai pas le plus de valeur, mais le plus de force.

M. Marc Sauzet. Avez-vous rencontré déjà des sujets élevés uniquement par la culture des langues étrangères?

M. Masson. Je n'oserais l'affirmer; mais laissez-moi vous dire aussi, monsieur le Député, que, pour cela, il faudrait un peu changer les programmes. Et cela m'amènera à vous entretenir tout à l'heure des classes parlées. Je crois que cette méthode nous conduirait rapidement au résultat cherché. Mais, dès maintenant, je puis dire que, dans ma pensée, l'enseignement secondaire, et tout particulièrement l'enseignement secondaire moderne, est, à l'heure actuelle, la préparation la plus indiquée pour ceux qui se destinent au concours des écoles supérieures de commerce et, en général, au commerce et à la grande industrie.

Il est bien entendu, pour des motifs analogues, que l'élève de l'enseignement classique ou moderne doit se diriger, en sortant de la classe de rhétorique ou de deuxième moderne, vers la section qui prépare à la partie scientifique, à la deuxième épreuve du baccalauréat

classique ou moderne. C'est dans l'enseignement scientifique, en effet, qu'il trouvera le plus facilement à se préparer aux cours de nos écoles. C'est là aussi qu'il prendra des habitudes d'esprit en rapport avec les notions très précises qui formeront la base d'études déjà bien nouvelles pour lui. Et nous arrivons ainsi à la deuxième partie de la question à laquelle nous essayons de répondre : Les programmes doivent-ils être modifiés?

Au point de vue qui nous occupe — le seul sur lequel nous ayons quelque compétence — je déclare sans hésitation que les programmes doivent être modifiés dans une assez large mesure. La grosse difficulté, c'est que, pour modifier des programmes, il est nécessaire de sacrifier certaines connaissances pour faire place à d'autres. Quand je disais, au début, que je reprochais aux programmes de nos écoles d'être beaucoup trop chargés et beaucoup trop touffus, vous m'avez répondu : On fait le même reproche aux programmes de l'Université. Il faut donc absolument les reviser, et nous arrivons à une conclusion qui est pour nous certaine et qui tend à la condamnation du baccalauréat. Le baccalauréat, à notre avis, fausse complètement la direction des études ; c'est une sorte d'épouvantail pour ceux qui considèrent ne pas pouvoir s'en dispenser parce qu'ils y voient, parce que leur famille y voit avec raison, dans l'état actuel de nos esprits, la sanction d'une certaine éducation. Le baccalauréat constitue un très gros obstacle pour donner en temps utile, aux études secondaires, la direction nécessaire pour préparer les jeunes gens aux destinations si diverses qui les attendent.

Que ce soit dans l'enseignement classique ou moderne, ou dans l'enseignement scientifique, le baccalauréat est toujours la plus grosse difficulté que nous rencontrions. Les parents, je le répète, tiennent essentiellement à ce grade et cependant il est permis de dire que, plus que tous autres, ceux qui se préparent à nos écoles de commerce pourraient s'en dispenser puisqu'ils peuvent sortir de nos écoles avec un diplôme dont la valeur n'est certes pas moindre. Malgré cela — vous l'avez vu — nous avons dans nos écoles une majorité de bacheliers que leurs parents auraient mieux fait de pousser, pendant leurs dernières années d'études, vers la préparation plus directe à l'enseignement commercial. Et cela nous amène à cette conclusion :

Il serait extrêmement désirable qu'on pût bifurquer vers des sections diverses plus tôt qu'on ne le fait maintenant. Pourquoi cette bifurcation ne peut-elle pas se faire? C'est beaucoup à cause du baccalauréat, car il faut aller jusqu'au bout pour réussir à cet examen. Il est souvent la seule raison qui empêche les élèves d'aborder plus rapidement les écoles et les carrières auxquelles ils se destinent.

Je n'ignore pas que la bifurcation présenterait, dans certains cas, une difficulté sérieuse. Elle est facile à Paris et dans les grandes villes où la population scolaire est très nombreuse ; mais, dans les petits établissements où la classe de rhétorique compte dix élèves, il devient bien difficile de créer des catégories différentes, sous peine d'avoir un ou deux élèves par spécialité.

En cette matière, il faut surtout s'en rapporter à l'intelligence des professeurs, et j'estime qu'on pourrait, dans tous les cas, étudier un système de bifurcation, ne fût-ce que partielle et par des cours ou conférences.

Voici maintenant quelles sont les parties des programmes qui nous paraissent avoir besoin d'être essentiellement renforcées : ce seraient d'abord la géographie économique et l'étude des colonies qui jouent maintenant un rôle si important dans l'avenir de la France et la direction à donner à nos jeunes gens. En outre, au point de vue qui nous occupe, nous aimerions voir rendre les études scientifiques plus pratiques qu'elles ne le sont dans ce moment-ci.

Lorsque les jeunes gens arrivent à nos écoles, nous nous apercevons, en effet, qu'ils ont des connaissances scientifiques relativement étendues, mais nullement dirigées dans le sens qui conviendrait. On pourrait souhaiter, par exemple, que les mathématiques préparassent davantage les élèves à l'étude de la comptabilité. Il ne faut pas oublier, en effet, que les matières de l'enseignement qui sera donné à nos futurs élèves et auxquelles il faut, par conséquent, les préparer, sont : les mathématiques et principalement la science des chiffres, les sciences naturelles et la chimie dans leurs rapports avec l'étude des matières premières et des marchandises, la géographie physique et économique, la législation et les langues vivantes.

Nous serions surtout extrêmement désireux qu'on voulût bien donner une importance plus grande et surtout une direction différente à l'enseignement des langues. Cet enseignement est professé, dans les lycées et les collèges, par des agrégés qui sont, en général, des hommes fort distingués.

Ceux d'entre nous qui ont un certain âge ne reconnaîtraient guère, heureusement, dans les cours de langues qui se font aujourd'hui, les classes auxquelles nous assistions quand nous étions au lycée. Jadis, il était de bon goût de ne pas suivre les cours de langues vivantes, de les éviter le plus possible, ou d'y apporter les livres nécessaires pour préparer des compositions étrangères au cours.

A l'heure actuelle, les classes sont mieux faites et plus suivies; mais la méthode d'enseignement est toujours celle du thème et de la version, et nullement de la langue parlée.

Dans nos écoles supérieures de commerce, nous essayons de faire des classes parlées et nous nous en trouvons bien, d'ailleurs. On y arrive beaucoup plus facilement qu'on le croit et les résultats obtenus sont satisfaisants.

A partir de cette semaine, une de nos écoles, l'École supérieure, publie une sorte de journal hebdomadaire, rédigé par les élèves, sans dictionnaire. Je regrette de n'avoir pu vous en communiquer un exemplaire. Ce journal, qui est imprimé, mais qui ne recevra aucune espèce de publicité en dehors de l'École, est rédigé soit en anglais, soit en allemand, afin d'habituer les élèves à la langue parlée. Il est le résultat de l'enseignement des classes qui se font dans ces deux langues. La rédaction de ce journal sera pour les élèves à la fois une distraction et un exercice, et nous croyons qu'il y aurait grand avantage à propager cette méthode.

Nous avons même essayé, — et nous en sommes satisfaits, — de créer des correspondances entre élèves de nations différentes. L'idée n'est pas de nous, elle a déjà été réalisée ailleurs avec succès entre élèves français et élèves anglais.

Pour nos écoles supérieures, par exemple, on nous indique un élève X..., choisi dans des écoles allemandes ou anglaises, qui se met en relations avec un de nos élèves Z... Ils entretiennent tous deux une correspondance animée qui est, naturellement, surveillée par les professeurs, mais qui n'est pas aussi banale (je m'en suis fait produire des passages) qu'on pourrait se l'imaginer.

On peut espérer, si ces jeunes gens se rencontrent plus tard dans la vie, qu'ils seront rapprochés par une sorte de lien ; mais il ne faut pas s'exagérer outre mesure cet avantage.

Toutefois, si on a amené, par ce procédé, un élève en Angleterre à écrire à son camarade inconnu en France, et inversement, c'est déjà un résultat acquis.

Donc, de toute notre déposition, voici le point sur lequel je vous demanderai d'insister le plus et dont je vous prierai de garder le souvenir : Notre très vif désir est qu'on fasse, dans l'enseignement, une place plus grande aux langues étrangères, non pas tant comme durée, mais comme emploi des heures de classe. On le fait ailleurs et, à ce propos, je prendrai la liberté d'apporter une considération qui m'est personnelle et qui va ressembler un peu à l'argument de l'orfèvre : Je suis libraire, et quand je vends chaque année un certain nombre d'exemplaires d'un même livre de classes français (cours de littérature, cours d'histoire ou cours de sciences) à une même école anglaise ou américaine, je puis être certain, que, dans cette école, il y a une classe qui se fait en français. Certainement, en France, les classes parlées ne sont pas aussi nombreuses qu'à l'étranger.

Nous demandons donc que, dans l'enseignement secondaire, classique ou moderne, le nombre d'heures consacrées aux langues vivantes soit augmenté, que l'étude de la langue parlée soit exigée et que, dans tous les examens, un fort coefficient soit donné à la langue parlée en même temps qu'à la langue écrite, sans le secours du dictionnaire.

Et comme les heures de travail ont atteint leur maximum, pour ne pas dire qu'elles le dépassent, une revision générale des matières enseignées, ou, tout au moins, de l'importance relative qui leur est attribuée, nous semble s'imposer. Certaines études, comme celle du grec, dont tout le monde reconnaît l'insuffisance et l'inutilité en même temps que l'impossibilité de leur relèvement, pourraient être supprimées.

Et je me résume ainsi :

Ne pas uniformiser les études ; tenir compte qu'à côté des nécessités de la culture générale, des nécessités différentes, et quant aux ma-

Cap

tières étudiées et quant au temps qui leur est consacré, répondent aux différents besoins d'une nation.

Pour la préparation aux écoles supérieures de commerce et pour le haut recrutement des carrières industrielles et commerciales, l'enseignement secondaire serait bon, à la condition :

Qu'il soit moins uniforme ;

Que l'on supprime les baccalauréats qui faussent les études et dont l'obtention hypnotise, en quelque sorte, les jeunes gens et les empêche de choisir librement et en temps utile la carrière vers laquelle ils se sentiraient attirés ;

Que, dans le remaniement qui s'impose, une place plus grande soit faite aux connaissances répondant aux besoins de la vie pratique, qui doit être celle du plus grand nombre, c'est-à-dire aux langues vivantes parlées, à la géographie économique, aux études économiques, aux sciences, non plus seulement considérées comme un exercice intellectuel, mais aussi dans leurs applications, et enfin au dessin et particulièrement au dessin industriel.

M. le Président. Vous considérez que l'anglais et l'allemand sont indispensables ?

M. Masson. L'espagnol a également une réelle importance au point de vue commercial ; mais l'anglais et l'allemand tiennent encore le premier rang, l'allemand surtout ; car il ne faut pas se dissimuler que notre véritable adversaire, comme celui des Anglais, toujours au point de vue commercial, c'est le peuple allemand.

Les Allemands ne négligent rien pour étendre leur influence et on me montrait encore hier un journal commercial de Berlin imprimé en japonais.

M. Marc Sauzet. Pour notre commerce qui se fait avec l'Amérique du Sud, l'espagnol n'est pas inutile.

M. Masson. Incontestablement. Mais, là aussi, il s'agit surtout de lutter contre les Allemands qu'on rencontre partout.

M. Fumouze. L'Allemand, quand il va dans un pays étranger, parle la langue de ce pays et quand nous voulons faire concurrence à notre adversaire, dans la même contrée, ce n'est pas la langue allemande que nous devons savoir, mais la langue de la contrée même.

M. Masson. Vous vous placez à un point de vue un peu spécial, mon cher collègue, par votre genre d'affaires même que vous faites avec l'Amérique du Sud.

Je parle de l'Allemand que nous rencontrons sur les divers marchés d'exportation, hors d'Europe, dans nos colonies.

M. Marc Sauzet. Les Allemands que nous rencontrons sur les marchés de l'Amérique du Sud ne parlent pas leur langue, mais bien l'espagnol !

M. le Président. Voulez-vous arriver à la question du dessin ?

M. Masson. Je vais vous en dire quelques mots à propos des écoles primaires supérieures. Je dois avouer que je me suis toujours placé, dans tout l'exposé que j'ai eu l'honneur de faire devant vous, beaucoup plus au point de vue commercial qu'au point de vue industriel : c'est une question d'éducation personnelle.

Il est certain que le dessin est extrêmement utile ; mais je ferai un reproche à cet enseignement : c'est que, dans la plupart des établissements, il donne des résultats très médiocres, tout en surchargeant les programmes d'une matière supplémentaire.

Avec le système de la bifurcation, à un certain moment, les élèves qui se destineraient à l'industrie pourraient faire plus de dessin et un peu moins de géographie, par exemple.

Le dessin est encore plus utile dans les écoles primaires supérieures que dans les lycées et collèges dont les programmes sont déjà trop chargés.

J'ajouterai que les observations que je viens de présenter, au sujet de la réforme des études dans les établissements publics d'enseignement secondaire, s'appliquent encore plus directement aux écoles primaires supérieures.

J'en arrive à la question de savoir si les écoles primaires supérieures doivent être encouragées et développées au détriment de l'enseignement secondaire. Ce que je viens de dire de l'enseignement secondaire s'applique certainement à une élite, et nous ne pouvons pas espérer que tout le monde soit en état de suivre cet enseignement — d'autant plus que le baccalauréat, conséquence actuelle des études classiques, prolonge ces études outre mesure et écarte les jeunes gens qui ont besoin de gagner leur vie dès l'âge de seize ans, ou qui veulent tout au moins entreprendre des études qui seront pour eux définitives.

Au point de vue agricole, l'enseignement secondaire présente le même inconvénient; sa durée est trop longue. Par conséquent, cet enseignement doit être conservé pour une élite.

Nous verrions donc avec très grand plaisir l'enseignement primaire supérieur se propager; mais nous désirerions vivement qu'il n'aboutît pas à uniformiser les esprits : on ne peut pas espérer que dans une grande nation, comme la France, tout le monde puisse recevoir la même éducation et il serait extrêmement dangereux que, pour donner à un plus grand nombre l'enseignement primaire supérieur qui est certes excellent en lui-même, on arrivât à diminuer outre mesure le nombre de ceux qui se destinent aux carrières libérales après avoir fait des études complètes.

Le régime de l'enseignement primaire supérieur est un peu différent de celui de l'enseignement secondaire; le cycle de ses études est de trois ans; or beaucoup d'élèves ne font pas la troisième année. Si cette troisième année d'études était toujours suivie, les inconvénients de l'enseignement primaire supérieur, au point de vue de l'infériorité qu'il peut donner comme culture générale, seraient infiniment moindres; mais bien des parents considèrent qu'après la seconde année l'enseignement primaire supérieur est terminé et qu'ils peuvent cesser des sacrifices qui leur pèsent, alors que cette troisième année est le complément indispensable de l'ensemble des programmes.

Messieurs, je crois avoir répondu, d'une façon très incomplète du reste...

M. le Président. Vos observations sont fort intéressantes !

M. Masson... à la plupart des questions que vous m'avez adressées.

Il en reste une troisième dans laquelle vous nous demandez ce que nous pensons de l'organisation actuelle des établissements secondaires de notre région.

M. le Président. Cette question concerne surtout la province.

M. Masson. En effet, et nous ne sommes véritablement pas compétents à cet égard; nous ne vous dirions rien qui ne vous ait été dit déjà.

Ainsi donc, pour me résumer, il faudrait faire en sorte que l'enseignement secondaire ne perdît pas trop de son importance, et, en même temps, qu'il pût, dès l'origine, s'appliquer plus facilement aux différents besoins. Dans tous les cas, il serait nécessaire d'y développer l'étude des langues, de la géographie et du dessin; car ces connaissances peuvent servir à tout le monde et dans toute carrière. Enfin, il y aurait lieu d'élever l'enseignement primaire supérieur à un niveau tel que tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent pas suivre l'enseignement secondaire, reçussent néanmoins une culture sérieuse.

M. le Président. Monsieur Fumouze, vous avez la parole.

M. Fumouze. Messieurs, je ne peux qu'appuyer les observations que vient de présenter M. le Président de la Chambre de commerce de Paris.

Je désirerais cependant insister, après lui, sur l'orientation nouvelle qu'il est nécessaire de donner à nos jeunes gens dans leurs études. Il est bien certain qu'avec l'enseignement classique nous vivons un peu sur le passé; du reste cet enseignement, à mon sens, porte un mauvais nom : le mot « classique » en dit à la fois trop et pas assez.

Je préférerais dire « enseignement secondaire ». Toutefois, je le reconnais, l'épithète de « classique » a un certain prestige; les parents disent avec orgueil : « Mon fils suit l'enseignement classique », et je connais certains pères de famille qui n'osent pas avouer que leurs enfants suivent les cours de l'enseignement moderne.

M. le Président. C'est cependant un très beau nom !

M. Fumouze. Voici pourquoi, à mon avis, l'enseignement classique n'est plus, — je ne dirai pas à la hauteur, car il élèvera toujours les esprits, — mais n'est plus approprié à nos besoins actuels :

C'est que la société a beaucoup changé. Depuis que j'ai atteint l'âge d'homme, depuis quarante ans, en effet, j'ai assisté à toutes les transformations par lesquelles la société a passé au point de vue économique. Or ce sont les affaires qui font vivre un pays, et, évidemment, en ce moment-ci, nous sommes, sous le rapport du commerce, inférieurs à nos voisins, il faut l'avouer.

Quelle est la cause de cette infériorité? C'est précisément que, dans nos classes aisées, on

n'a pas assez compris qu'il fallait faire des hommes destinés aux affaires.

Certes, si tout le monde avait une certaine aisance, il faudrait commencer les études par l'enseignement classique et se dire : « Je chercherai ensuite ma voie. »

Mais malheureusement, dans nos collèges, les élèves aisés sont l'exception ; la majorité des jeunes gens aura besoin de gagner sa vie et, leurs études terminées, par suite de l'enseignement qui leur a été donné, le plus souvent ils ne sauront que faire.

Quand ils se présentent dans les maisons de commerce, ils trouvent la porte fermée, et cela parce qu'ils ne possèdent aucune des notions nécessaires pour faire un employé ; mais, dans ces dernières années, la situation est devenue plus critique pour eux et voici pourquoi :

Auparavant les jeunes gens pouvaient avoir l'espérance de ne pas accomplir leur service militaire, tandis qu'aujourd'hui ils y sont astreints. Quand ils sortent du collège, deux ou trois ans les séparent du moment où ils partiront pour le régiment, et ils ne sont reçus dans aucune maison de commerce. Pourquoi ? Parce que le patron se dit : « Le jeune homme que je prendrai fera son apprentissage chez moi, je passerai mon temps à le former, puis il me quittera. »

De là, à mon sens, la nécessité de chercher à donner un enseignement un peu plus pratique, pour permettre aux jeunes gens, à la sortie du collège, de trouver à se placer et à commencer leur apprentissage, ce qui leur est impossible maintenant.

M. le Président. A quel âge cet apprentissage devrait-il commencer, en tenant compte de la loi militaire ?

M. Fumouze. Au plus tard, vers dix-sept ans.

M. le Président. Vous voudriez trouver un enseignement qui permît à un jeune homme d'entrer, à dix-sept ans, de plain-pied dans les carrières commerciales ?

M. Fumouze. Oui, et j'insiste surtout sur la nécessité d'accorder aux langues une place prépondérante dans l'enseignement.

M. le Président. Vous ne trouvez pas cet enseignement bien approprié dans un collège comme Chaptal, par exemple ?

M. Fumouze. Non, bien que je reconnaisse que Chaptal est un très bon collège. Quand nous critiquons l'enseignement classique, nous n'entendons pas dire que cet enseignement doit être abandonné ; mais nous voudrions trouver moyen de le conserver tout en permettant aux jeunes gens, à un moment, de s'adonner plus particulièrement, s'ils le désirent, à l'étude des sciences.

Je suis partisan, à cet égard, de la bifurcation ; est-ce parce que j'ai bifurqué moi-même, il y a longtemps, pour préparer le baccalauréat ès sciences ? Peut-être, et je n'en ai pas moins été imprégné, je puis le dire, des coutumes et des traditions du lycée ; or je ne voudrais pas les voir oubliées ni négligées.

M. le Président. Cet enseignement du lycée touche trop à l'enseignement supérieur ; c'est un peu le même esprit.

Ce que vous voudriez, c'est un enseignement secondaire qui finît plus vite et fût en même temps plus pratique ?

M. Fumouze. Parfaitement ! C'est beaucoup demander ; mais voilà ce que nous voudrions.

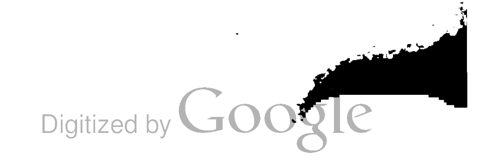
Mes études terminées, j'ai fait ensuite ma médecine, et c'est à ce moment que j'ai compris combien il est utile, même quand on n'a pas l'intention de se livrer au commerce, de connaître les langues vivantes, et en particulier l'allemand pour l'exercice de la carrière médicale.

Le médecin qui saura très bien son latin, qui n'aura pas oublié ses classiques sera certes un homme distingué ; mais quand il s'agira, pour lui, de se perfectionner dans l'étude des sciences médicales, il ne le pourra s'il lui manque la pratique des langues vivantes, surtout celles de l'allemand, comme je viens de le dire.

Je suis tellement convaincu de la nécessité de connaître cette langue que, s'il fallait choisir entre le latin et l'allemand, je conseillerais sans hésiter de faire apprendre cette dernière langue à tous ceux qui voudraient entrer dans la carrière médicale. Ce que je dis des médecins s'applique à tous les hommes de science.

Ainsi donc, qu'on se tourne vers le commerce ou vers les carrières libérales, il est de toute nécessité que nos enfants sachent au moins une langue, si ce n'est deux : ma conclusion est que les élèves de l'enseignement classique devraient, à leur sortie du lycée, savoir parler au moins une langue vivante.

Pour arriver à ce résultat, il faudrait es



sayer d'instituer des classes parlées. C'est un moyen qu'on ne saurait trop recommander pour gagner du temps. Un jeune homme apprend beaucoup plus vite à parler en conversant ainsi avec son professeur.

Au début, ces classes sont assez difficiles à organiser, la mise en train est assez longue; mais les élèves ne tardent pas à se débrouiller très vite et l'on est surpris des résultats qu'on obtient.

A ce propos, me sera-t-il permis de regretter que le recrutement des professeurs de langues vivantes ne se fasse pas plus souvent parmi les étrangers ?

M. le Président. Autrefois on le faisait, mais on a trouvé le système très défectueux.

M. Fumouze. C'est qu'on recrutait ces professeurs étrangers un peu au hasard !

M. le Président. Ils ne savaient pas le français !

M. Fumouze. Ils n'ont pas besoin de le savoir couramment. En tout cas, je vous assure que bien peu de professeurs français connaissent toutes les finesses de la langue vivante qu'ils enseignent et cela se comprend puisqu'ils n'ont pu, le plus souvent, vivre à l'étranger le temps suffisant pour se perfectionner dans l'étude de cette langue. Puisque c'est la règle de l'Université de remplacer les professeurs étrangers par des professeurs français, je m'incline, — mais je regretterai toujours qu'elle n'ouvre pas ses portes aux étrangers pour l'enseignement des langues, sans toutefois leur donner une place prépondérante.

M. Masson. Les professeurs français de langues vivantes sont plus instruits que leurs collègues étrangers.

M. Fumouze. Mais je ne parle pas de prendre les premiers venus parmi les étrangers ! Et j'ajouterai que parmi ces derniers il est des hommes très distingués : j'ai suivi dans ma jeunesse un cours de langue anglaise fait par un Anglais naturalisé depuis, qui est devenu agrégé de l'Université, et je le crois même actuellement professeur à la Sorbonne. Mais ceci est la perfection.

M. le Président. Dans vos écoles de commerce, vous obtenez des résultats très appréciables du côté des langues modernes?

M. Fumouze. Oui.

M. le Président. N'envoyez-vous pas vos élèves à l'étranger?

M. Fumouze. Tous nos efforts tendent vers ce but.

M. Marc Sauzet. Ne pensez-vous pas que c'est le meilleur moyen d'apprendre les langues étrangères parlées ?

M. Fumouze. C'est la vraie méthode.

M. Masson. Je demanderai à ajouter un mot à ce sujet-là ; j'avais oublié d'en parler tout à l'heure.

Beaucoup de jeunes gens, avantd'entrer dans nos écoles, ont passé cinq ou six ans à l'étranger et je puis citer un nombre important de parents qui, avant même l'examen d'entrée dans nos écoles, font le sacrifice d'envoyer leurs fils en Allemagne ou en Angleterre au moins pendant les vacances.

Mais il ne faut pas oublier la nécessité qu'il y a pour les élèves d'entrer dans nos écoles au plus tard à dix-huit ans ; sinon — et c'est quelquefois le cas — les deux années d'études se trouvent coupées par le service militaire. Au bout d'un an, certains élèves sont obligés de partir sous les drapeaux; ils perdent le courant de leurs études et leurs habitudes de travail ; souvent même, ils sont tenus de terminer leurs deux années de service s'ils n'ont pas reçu le diplôme de l'école.

M. Marc Sauzet. Si M. Aynard était là, il dirait qu'à Lyon, il n'y a pas un commerçant notable qui n'envoie son fils à l'étranger.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter, monsieur Fumouze?

M. Fumouze. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, messieurs, de vos intéressantes dépositions.

Dépositions de MM. de LAGORSSE, TISSERAND, RISLER et GRANDEAU,
Représentants de la Société nationale d'encouragement à l'agriculture.

M. le Président. Messieurs, vous représentez la Société nationale d'encouragement à l'agriculture.

Nous serons très heureux de vous entendre.

M. de Lagorsse désire prendre la parole le premier ; je la lui donne.

M. de Lagorsse. Messieurs, nous avons rédigé une note très succincte qui résume nos idées sur l'orientation que nous voudrions voir donner à l'enseignement secondaire, au point de vue de l'agriculture. Voici cette note :

« Dans ces dernières années, un certain nombre de lycées et de collèges communaux ont vu décroître le nombre de leurs élèves.

« Il est probable que les programmes de l'enseignement secondaire y sont pour quelque chose, ne répondant plus, comme par le passé, aux intérêts bien entendus des élèves et de leurs parents.

« Les carrières dites libérales et les fonctions publiques n'offrent plus, par suite des transformations sociales et économiques, un attrait aussi grand pour les jeunes gens qui sortent de nos lycées et collèges. Les professions de médecin, d'avocat, de notaire, d'avoué, etc., ne fournissent pas toujours à ceux qui s'y adonnent des ressources suffisantes pour vivre.

« De là la nécessité d'orienter les esprits de nos jeunes gens vers de nouvelles carrières.

« En ce qui nous concerne, notre conviction est que l'exploitation du sol, qui est la première de nos industries, offre un champ d'activité incomparable pour les jeunes générations.

« Pour les y préparer, il est absolument nécessaire de modifier les programmes actuels, en les appropriant, d'ailleurs, aux diverses régions de la France.

« Dans les programmes, il faut faire une part plus grande à l'enseignement moderne : langues vivantes, géographie agricole, industrielle et commerciale (avec étude spéciale des ressources qu'offrent nos colonies) ; histoire naturelle, physique, chimie, mathématiques, en vue de leur application aux professions agricoles, avec création de laboratoires, de collections d'histoire naturelle, de leçons de choses, etc., etc.

« Suppression du baccalauréat et son remplacement par un certificat d'études.

« Création de conseils de contrôle et de perfectionnement composés de représentants du Conseil général, du Conseil d'arrondissement et du Conseil municipal de la ville, et d'anciens élèves qui serviraient de lien entre l'établissement et la région. Le Conseil résumerait chaque année ses observations et ses propositions dans un rapport qui serait transmis au Conseil général.

« En ce qui concerne l'enseignement des jeunes filles, donner une part plus large aux études qui sont de nature à leur suggérer le goût des choses de la campagne et de la vie rurale. »

M. le Président. Vous vous préoccupez surtout des collèges et des lycées ?

M. de Lagorsse. Oui, nous avons visé surtout les jeunes gens qui sortent des lycées et collèges et qui aspirent au baccalauréat.

M. le Président. Vous voudriez qu'on développât l'enseignement moderne. Parlez-vous de l'enseignement moderne tel qu'il a été constitué en 1890 ?

M. de Lagorsse. Sur ce point, M. Tisserand sera mieux à même de vous répondre.

M. Marc Sauzet. Je désirerais présenter une observation sur la note qui vient d'être lue. Ces messieurs se sont préoccupés du développement des études coloniales ; mais l'agriculture française ne redoute-t-elle pas la rivalité de la culture coloniale ?

M. de Lagorsse. Les colonies, c'est la France !

M. Tisserand. Nous ne redoutons pas la concurrence de nos colonies, en y développant les richesses naturelles qui s'y trouvent.

Du reste, certaines productions coloniales, et ce sont les plus nombreuses, ne sauraient faire concurrence aux produits de la métropole : je veux parler de toutes les cultures

tropicales, telles que : café, cacao, vanille, thé, quinquinas et épices. Notre pays ne pourra que gagner, au contraire, à recevoir de nos colonies les denrées qu'il tire aujourd'hui des possessions anglaises, hollandaises, portugaises et autres.

Nous ne redoutons pas davantage la concurrence que nos colonies pourraient nous faire au moyen de produits agricoles similaires aux nôtres; cette production, quelque importance qu'elle prenne, ne sera jamais que relativement faible à raison des conditions climatériques et du grand éloignement de nos plus importantes possessions d'outre-mer; d'un autre côté, comme le disait très bien tout à l'heure M. de Lagorsse, les colonies c'est la France! Le fait de leur acheter leurs produits est une condition *sine qua non* de leur existence et leur prospérité fera la nôtre. Pour mon compte, je vois avec bonheur la direction agricole donnée chez nous à la colonisation.

A mon avis, on a toujours eu tort de croire — c'est une idée contre laquelle j'ai lutté pendant vingt-cinq ans — que la question coloniale était une question de commerce; j'ai toujours soutenu que c'était une question d'agriculture et d'exploitation des richesses du sol, soit minières, soit agricoles. Il faut faire de la culture, ouvrir des routes, aménager les eaux et attirer les bons cultivateurs : tel est le but qu'il faut poursuivre avant tout pour l'exploitation rationnelle de notre empire colonial et pour assurer son développement et son avenir; sinon on aura beau créer des écoles commerciales, on n'aboutira à rien; on aura des colonies avec des fonctionnaires, des déclassés, mais des colonies sans colons. Il faut des produits d'échange pour faire du commerce, et les produits d'échange, dans une colonie naissante, ne peuvent venir que de l'exploitation du sol.

En ce qui touche les programmes de l'enseignement moderne, les développements donnés tout à l'heure par M. le président de la Chambre de Commerce de Paris concordent tout à fait avec l'expérience que nous avons acquise dans nos écoles d'agriculture.

L'enseignement donné dans les lycées et les collèges n'a pas l'orientation que nous désirerions. Il ne provoque pas, n'encourage pas les vocations agricoles; il ne correspond pas non plus aux besoins de nos écoles techniques : l'enseignement des sciences n'y a pas la part qu'il devrait avoir; aussi les élèves nous arrivent-ils incomplètement préparés et nos écoles sont obligées de consacrer six mois ou un an pour mettre leurs nouveaux élèves, les meilleurs même, en état de suivre les cours de sciences appliquées. C'est là une perte de temps très regrettable qu'on pourrait éviter en modifiant les programmes des lycées et collèges dans le sens de l'enseignement moderne, c'est-à-dire dans le sens des applications aux connaissances qui doivent préparer le jeune homme à l'exercice des professions agricoles.

Dans la création des écoles pratiques, je me suis attaché à adapter l'enseignement au milieu dans lequel l'école est fondée. Ainsi, nous n'avons pas deux écoles pratiques qui se ressemblent : les écoles du Midi sont toutes différentes de celles du Nord et il n'y a aucun point commun entre celles de l'Est et celles de l'Ouest.

Il semble *a priori* que, dans les lycées et collèges, on pourrait faire, comme dans les écoles pratiques, une part à l'enseignement général et une part à l'enseignement scientifique appliqué, correspondant aux conditions locales et aux diverses industries du pays. Ainsi, par exemple, pourquoi jeter dans le même moule tous les programmes de l'enseignement secondaire? Pourquoi faire faire un seul et unique moule pour préparer les jeunes gens de toutes les régions, quelles qu'elles soient, d'aptitudes, de race même très différentes, à toutes les carrières indistinctement? Il faut voir un peu quels débouchés présente la contrée, quelles sont les professions principales qui y sont pratiquées, quelles sont les études qui peuvent préparer le mieux à ces professions, quels sont, enfin, les tendances et les besoins des populations, et faire concorder les programmes avec le résultat de cette observation. De là le vœu de la Société nationale d'encouragement à l'agriculture de voir les éléments locaux intervenir dans l'organisation et le fonctionnement des lycées et des collèges.

Je ne suis nullement l'ennemi de l'enseignement classique, loin de là. J'estime que la culture des lettres, des humanités, comme on disait de mon temps, est utile, indispensable même pour faire de bons citoyens, surtout dans une démocratie comme la nôtre; mais je ne puis m'empêcher de constater qu'on perd bien des années dans l'étude du latin et du

grec, qu'on pourrait réduire de moitié au moins le temps qui y est consacré par une distribution mieux ordonnée des cours et des matières de l'enseignement. Je suis persuadé que les élèves acquerraient, en trois ou quatre ans, la connaissance des langues mortes et de la littérature antique au moins aussi bien qu'aujourd'hui en y consacrant huit ans, et qu'on pourrait, dès lors, en affectant un égal temps aux langues vivantes, à la littérature moderne et aux sciences, donner aux jeunes gens qui fréquentent les lycées et les collèges une égale culture intellectuelle et une instruction plus complète et plus en rapport avec nos besoins actuels. C'est ainsi, au reste, qu'on a procédé en Allemagne et dans les pays qui nous entourent. Le progrès ne consiste-t-il pas à approprier continuellement les institutions humaines au temps et aux conditions dans lesquelles nous vivons?

Les études classiques, je les ai faites pour mon compte et je ne m'en suis jamais repenti, au contraire; mais je n'ai pu m'empêcher de faire les remarques que je viens de développer. Après la philosophie, j'ai continué mes études scientifiques dans un lycée de Paris où j'ai fait deux années de sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles, qui m'ont permis d'avoir une excellente préparation pour l'enseignement technique agronomique. Cette instruction complémentaire, on pouvait l'avoir dans les lycées de Paris, mais en province les mêmes ressources n'existaient pas, et je crois qu'il en est toujours à peu près de même.

M. Jacques Pion. Le même enseignement scientifique existe en province.

M. Tisserand. Dans quelques grands lycées sans doute..., mais pas au même degré dans la généralité des lycées, et surtout dans les collèges, si j'en juge par l'état d'instruction des candidats à nos écoles agronomiques et vétérinaires.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, je crois qu'il y aurait encore un desideratum à émettre.

J'ai eu la bonne fortune d'avoir en Alsace-Lorraine, à l'école primaire, un instituteur vraiment modèle dans le genre. Deux ou trois fois par semaine, il promenait ses élèves dans les champs et leur donnait des leçons de choses à propos de tous les objets rencontrés en route (cailloux, plantes, insectes, cultures, etc.). Il arrivait ainsi à éveiller la curiosité de ses petits compagnons, à développer leur intelligence et à les intéresser aux choses de la nature et à la vie rurale; il n'a pas été sans déterminer ainsi de véritables vocations agricoles.

Dans les collèges, il serait bon aussi d'organiser des promenades champêtres et de multiplier les leçons de choses; la culture intellectuelle des élèves y gagnerait, en même temps que leur développement physique, et on ne doit pas oublier que, si le rôle de nos écoles est de donner de l'instruction, il est aussi de fournir au pays des hommes sains et robustes.

M. le Président. L'enseignement moderne, tel qu'il existe dans les programmes et dans leurs applications, ne vous paraît pas répondre tout à fait à ce que vous désirez?

M. Tisserand. Il est trop général. Qu'on se trouve à Lille ou à Perpignan, on rencontre un programme uniforme; or, c'est une très grande erreur.

Le programme de l'enseignement classique peut avoir, lui, un caractère général, mais celui de l'enseignement moderne devrait être approprié aux différentes régions.

M. Masson parlait tout à l'heure de l'utilité des langues anglaise et allemande; mais pourquoi exclure d'un établissement de Perpignan, par exemple, l'étude de l'espagnol?

M. le Président. Cette étude existe.

M. Tisserand. M. Masson paraissait tout à l'heure dire qu'elle n'avait pas une grande importance.

M. le Président. Il parlait pour Paris.

M. Tisserand. Ces considérations m'amènent à la question du baccalauréat.

Je reproche tout de suite à cet examen de répondre à une formule unique, générale, vers laquelle on tend universellement.

Le programme en est trop uniforme et nous désirerions voir prendre une mesure qui a fait le succès de toutes nos grandes études industrielles et agricoles, et qui aurait pour but de remplacer le diplôme de bachelier par un certificat d'études délivré dans chaque établissement par son corps enseignant.

Ce certificat d'études serait basé sur les examens subis par les élèves chaque semaine, chaque mois, à la fin de chaque cours et de chaque année. La moyenne de toutes ces notes indiquerait exactement la valeur de

l'élève et permettrait de lui donner un numéro de classement selon son mérite. S'il ne s'agissait que substituer purement et simplement au diplôme de baccalauréat un autre titre ayant une dénomination différente, nous n'en parlerions pas, mais pour nous la réforme a une tout autre signification. Le certificat d'études est la consécration des études faites par un élève pendant toute la durée de l'enseignement donné à celui-ci ; il est la résultante exacte, précise, de toutes les notes qui lui ont été attribuées pour chaque cours et pendant chaque année ; c'est une constatation, ce n'est pas un titre comme celui de bachelier obtenu avec toutes les chances d'un examen rapide, à la suite d'épreuves plus ou moins douteuses et durant quelques minutes. Notre certificat provoque chez l'élève un travail régulier et soutenu, et ne conduit pas au surmenage que s'imposent les candidats au baccalauréat pour la préparation d'un examen éphémère. On ne verrait plus de véritables fabriques de bacheliers, comme il en existe aujourd'hui, et comme le sont même certains lycées ou collèges.

M. le Président. Dans une grande école, cette pratique se comprend à merveille ; mais, dans un petit collège, quelle sera la valeur de ce certificat ?

M. Tisserand. Il vaudra ce que vaudra le collège ; il en est de même des certificats de toutes nos écoles techniques. Nous savons parfaitement, dans le monde agricole, ce que vaut le diplôme de l'Institut agronomique, ce que valent les diplômes de nos Écoles nationales, les certificats de nos Écoles pratiques, ceux de nos Fermes-Écoles ; nous connaissons la valeur relative de ces titres, même d'une école à l'autre. Nous savons aussi ce que valent exactement les diplômes délivrés par les institutions agricoles privées et par les établissements professionnels existant à l'étranger.

Il en sera de même pour les lycées et les collèges ; ces établissements n'auront qu'un but, dès lors : celui d'améliorer sans cesse leur enseignement, de façon à donner à leurs certificats de plus en plus de valeur. Il en résultera une féconde émulation entre eux, émulation utile aux élèves et au pays.

M. le Président. Comment entrera-t-on aux Écoles de droit et de médecine ?

M. Tisserand. Par des examens spéciaux, comme on le fait pour nos Écoles professionnelles. Si vous voulez connaître l'aptitude des jeunes gens, faites-leur subir un examen, abstraction faite du baccalauréat et de tous titres qu'ils peuvent avoir.

M. le Président. Ne trouvez-vous pas l'enseignement moderne trop uniforme, trop général, mal adapté aux besoins des régions et des professions futures, et surtout trop long ?

M. Tisserand. Oui, on pourrait beaucoup le raccourcir en employant le temps d'une façon plus rationnelle.

M. le Président. On en perd beaucoup ?

M. Tisserand. Oui, on répète trop souvent les mêmes choses, sous des formes diverses.

Quant aux écoles primaires supérieures, j'ai dit, à l'origine de leur création, à Jules Ferry : « Si vous voulez en faire de petits collèges communaux, vous n'aboutirez à rien ; si, au contraire, vous en faites des établissements où l'enseignement, bien approprié aux conditions locales, préparera sérieusement les jeunes gens aux professions du pays, vous rendrez un signalé service et assurerez à vos écoles un grand et utile développement. » Je dois noter que, dans cet ordre d'idées, la Direction de l'agriculture a sauvé de la ruine un certain nombre d'écoles primaires supérieures et de collèges communaux, en y introduisant un enseignement agricole répondant au vœu des populations.

Mais ici encore se pose une question. Quelle doit être la durée des études dans ces écoles primaires supérieures ? Je suis d'avis qu'il ne faut pas dépasser deux années. Les pères de famille ont besoin de leurs enfants de bonne heure, il ne faut donc les y garder que juste le temps nécessaire pour leur enseigner ce qu'ils ont à apprendre. Il vaut mieux leur laisser la possibilité d'aller, après leur sortie de l'école, faire un bon apprentissage d'un ou de deux ans dans un établissement industriel ou dans une ferme que de les retenir, sans grande utilité, une ou deux années de plus sur les bancs de l'école.

M. le Président. Ainsi, vous voudriez garder l'école primaire supérieure avec deux ans d'études seulement et en lui donnant un caractère très pratique et très professionnel ?

M. Tisserand. Oui, et adapté à la région où elle se trouve.

M. le Président. Puis vous voudriez, à côté et au-dessus, un enseignement secondaire ?

M. Tisserand. Oui, dans les conditions que je viens d'indiquer.

M. le Président. L'enseignement spécial, à son origine, répondait bien à cela. L'enseignement moderne ne vous paraît pas y répondre?

M. Tisserand. Il est beaucoup trop large et pas assez approprié aux différentes professions dont vit un pays. C'est un enseignement trop universitaire et uniforme. On pourrait gagner beaucoup en modifiant le programme et en distribuant mieux les matières et le temps des élèves. La Société d'encouragement à l'agriculture est arrivée à cette conclusion que, pour atteindre le but, il fallait faire de la décentralisation et avoir dans les départements des conseils de perfectionnement auprès des collèges et lycées, de façon à intéresser les Conseils généraux, les pouvoirs locaux à la bonne marche des établissements et à être renseigné très exactement sur les améliorations possibles et sur les programmes adaptés aux besoins de la région.

M. le Président. Dans nos Écoles nationales d'agriculture, à Grignon et ailleurs, rencontre-t-on beaucoup de jeunes gens ayant parcouru tout le cycle d'études?

M. Tisserand. Oui, ils ont fait généralement leurs études dans des lycées ou dans des collèges. Depuis quelque temps l'enseignement moderne a fourni un certain nombre de candidats.

M. le Président. Vous les trouvez mal préparés et vous estimez qu'ils auraient pu mieux employer leurs années d'études? Vous êtes même obligés de reprendre l'étude d'éléments qu'ils devraient posséder?

M. Tisserand. Très souvent. Ils sont insuffisamment préparés et, dans nos grandes écoles, on se trouve dans la nécessité de faire de nombreuses leçons aux nouveaux élèves avant d'aborder les cours d'application.

M. le Président. Vos écoles pratiques d'agriculture se recrutent dans les écoles primaires?

M. Tisserand. Oui.

M. le Président. La préparation est-elle ce qu'elle doit être?

M. Tisserand. Elle est assez bonne à l'école primaire; elle est complète quand les enfants ont passé deux ans à l'école primaire supérieure.

M. le Président. Ici, vous n'avez aucun regret à exprimer. C'est le temps des lycées et collèges que vous vous plaignez de voir mal employer?

M. Tisserand. Oui.

J'insisterai beaucoup sur l'importance des langues étrangères. Il n'est plus permis de les ignorer. Aussi, dans nos établissements d'enseignement supérieur de l'agriculture, le Gouvernement envoie-t-il chaque année les meilleurs élèves en mission d'études, non seulement pour y acquérir de nouvelles connaissances agricoles, mais aussi pour se perfectionner dans l'étude des plus importantes langues étrangères. Ils vont généralement en Allemagne, en Angleterre, en Italie, en Espagne, en Danemark, en Hollande et même aux États-Unis d'Amérique.

M. Marc Sauzet. Dans les milieux agricoles, n'est-on pas réfractaire à l'enseignement des langues vivantes?

M. Tisserand. Pas autant maintenant qu'autrefois.

Je dois ajouter que, là où l'administration de l'Agriculture a rencontré le plus de résistance, c'est pour l'institution d'écoles agricoles pour les filles de cultivateurs. Nous avons cherché maintes fois, surtout dans les départements éclairés de l'Est, à créer des établissements pour diriger l'éducation des filles vers les occupations de la vie rurale; nous n'avons jamais réussi. La raison en est édifiante: les cultivateurs, les petits fermiers ne voulaient pas y envoyer leurs filles parce qu'on n'y donnait pas de leçons de broderie, etc., et qu'on voulait y enseigner les soins de la laiterie, de la basse-cour, la comptabilité rurale, l'apiculture, etc., toutes choses qui concernent plutôt la femme dans l'exploitation agricole. Nous n'avons pu créer qu'en Bretagne deux écoles de laiterie pour filles lesquelles sont prospères et ont servi de modèles pour des créations semblables en Belgique.

M. le Président. Ceci n'est plus une question d'enseignement secondaire.

M. Marc Sauzet. Vous seriez d'avis d'introduire les langues vivantes dans l'école primaire?

M. Tisserand. Oui, dans les communes situées dans les zones frontières. J'ai été à l'école primaire à Phalsbourg. Le matin l'instituteur faisait la leçon, ne se servant que de la langue allemande, l'après-midi il ne parlait que français. C'était un excellent moyen

d'apprendre aux enfants, sans effort et d'une façon pratique, deux langues vivantes à la fois. Il y a là, pour l'étude des langues vivantes dans les lycées et collèges, une indication qui me semble bonne à recommander.

M. Jacques Piou. Vous estimez que l'éducation physique doit être développée dans les collèges et lycées. Trouvez-vous que le système actuel soit suffisant? Ne pensez-vous pas, au contraire, que tout le temps de l'enfant est pris par les études scientifiques et littéraires et qu'on oublie complètement le corps?

M. Tisserand. Je suis tout à fait de votre avis.

M Jacques Piou. On nous a dit que les jeunes gens à Saint-Cyr se développaient d'une façon surprenante parce que le temps y est convenablement partagé entre les exercices intellectuels et les exercices physiques. Grâce à ce mélange à doses presque égales, il se produit un développement général remarquable.

M. Tisserand. Je pourrais citer des faits du même genre. J'ai suivi, pendant plusieurs années, le développement physique des élèves de nos écoles pratiques en faisant prendre leur poids et la mesure de leur thorax et de leur taille à leur entrée et à leur sortie de l'école; j'ai pu constater ainsi les merveilleux résultats obtenus grâce à la distribution rationnelle du temps des élèves.

Lors de la création de ce genre d'écoles, je m'étais beaucoup préoccupé du développement physique des enfants à y recevoir. Ceux-ci y sont admis, en effet, à leur sortie de l'école primaire, c'est-à-dire à l'âge de douze ou treize ans. Il fallait assurer leur croissance. Dans ce but, le temps a été distribué de façon que la moitié de la journée fût consacrée aux travaux pratiques, et l'autre moitié aux cours, études, manipulations de laboratoire, exercices d'arpentage et de nivellement, etc. Ce partage du temps, entre les travaux au grand air, dans les champs, et les études, a toujours donné les meilleurs résultats. Jamais on n'a eu à constater de surmenage intellectuel, ni physique, jamais de ces maladies trop fréquentes dans les villes, jamais d'étiolement, d'anémie, de maigreur, etc.; la comparaison du poids et des mesures du thorax et de la taille, à l'entrée et à la sortie de chaque élève, a toujours attesté l'excellence de la méthode et prouvé que les jeunes gens ainsi traités acquéraient un remarquable développement comme force, comme constitution et comme vigueur.

Notre organisation, à ce point de vue, touche à la perfection. Malheureusement, toutes les écoles ne peuvent pas la réaliser, par suite de leur situation et de leur objectif, comme nos établissements d'enseignement agricole.

M. Jacques Piou. Est-ce que l'enseignement de l'Institut agronomique et des grandes écoles n'est pas très scientifique? Ne donne-t-on pas aux jeunes gens une instruction telle qu'en sortant de ces écoles ces jeunes gens sont plutôt aptes à être professeurs? Comme le nombre des professeurs est restreint, une foule de jeunes gens ne trouvent sans doute pas l'emploi de leur activité et de leurs études savantes.

M. Risler. Je peux vous répondre par des chiffres. Nous avons eu, à l'Institut agronomique, fondé par M. Tisserand en 1876, environ 1,200 élèves. Plus de la moitié deviennent des agriculteurs pratiques. Ce sont des fils de propriétaires et de cultivateurs aisés. A ceux-là, remarquez-le, point n'est besoin d'apprendre la pratique: ils l'apprennent chez leurs parents beaucoup mieux que partout ailleurs. Il n'y a pas plus besoin de leur apprendre la pratique qu'on ne l'apprend dans les écoles de commerce ou à l'École centrale. Nous avons à leur enseigner ce qui peut faire progresser la pratique. J'ai à côté de moi quelqu'un qui a contribué plus que tout autre à montrer que c'est par les applications de la science qu'on perfectionne la pratique. Depuis quarante ans, en France, la production moyenne du blé a augmenté de 2 ou 3 hectolitres par hectare et la production générale agricole annuelle s'est accrue de plus d'un demi-milliard. Ce n'est pas grâce à des coups de main pratiques, mais à de nouveaux procédés, de nouveaux engrais, une nouvelle sélection des semences, indiqués par la science. C'est pourquoi nous tenons à ce caractère scientifique de l'Institut agronomique qui se répand ensuite dans les grandes écoles agricoles.

Ainsi un peu plus de la moitié de nos élèves vont à l'agriculture pratique. A un certain moment, quand M. Tisserand était directeur de l'Agriculture, il fallait beaucoup de professeurs: on prenait donc tout élève disponible,



même ceux qui n'étaient pas tout à fait suffisants. Mais il n'en est plus ainsi. Maintenant, sur 80 élèves, 42 ou 43 deviennent praticiens; 12 vont à l'École forestière, 3 à l'École des haras; 8 ou 10 s'occupent de chimie. En ce qui concerne la chimie en général, nous sommes en France inférieurs aux nations étrangères ; mais, sous le rapport de la chimie agricole, nous tenons le même rang que les Allemands. A ce point de vue, nous sommes à la hauteur. Nous fournissons toutes les industries relevant de la chimie agricole et de la bactériologie, le laboratoire municipal de Paris, les laboratoires agricoles de France et aussi maintenant ceux des colonies : M. Doumer nous a demandé récemment deux chimistes.

Chaque année, il y a encore quelques professeurs à remplacer et enfin quelques employés de ministères ou inspecteurs de l'agriculture. Telle est notre production annuelle.

M. le Président. Les jeunes gens qui vous arrivent sont-ils bien préparés?

M. Risler. La plupart sont bacheliers, quelques-uns ont le diplôme classique, les autres ont suivi les classes modernes des lycées. J'insisterai, moi aussi, comme MM. Masson et Tisserand, sur les examens de passage. Il n'y a qu'à l'École centrale qu'ils sont aussi bien organisés que chez nous.

Chaque professeur donne des notes; les répétiteurs en donnent aussi. A la fin de l'année, on fait la moyenne et les élèves qui n'ont pas atteint un certain minimum de points ne passent pas de première en deuxième année ou n'obtiennent pas le diplôme ou le certificat à la fin de la deuxième année. Ces examens de passage sont très sévères. Il me paraîtrait très facile de les introduire dans les lycées.

M. le Président. Oui, s'il n'y avait pas la concurrence des établissements libres.

M. Risler. Que les concurrents passent, eux aussi, ces examens !

M. le Président. Alors, il faudrait qu'ils fussent passés devant les mêmes professeurs.

M. Tisserand. C'est la seule manière de lutter contre la concurrence.

M. Risler. Avec notre système de certificats, nous pouvons avoir la liberté des programmes.

M. le Président. Vous raisonnez en ce moment dans l'hypothèse de la suppression du baccalauréat.

M. Risler. Oui, nous avons des certificats d'études, par suite la liberté des programmes. Il est difficile de modifier les programmes que comportent les baccalauréats et il est impossible d'y introduire aucune notion agricole : ils sont déjà trop chargés. Au contraire, avec notre système de certificats d'études, nous donnons toute liberté aux programmes; on appréciera programmes et certificats à leur valeur.

M. le Président. Qui appréciera?

M. Tisserand. Les Facultés sont libres de demander des garanties, de faire passer des examens spéciaux. Elles apprécieront elles-mêmes.

M. le Président. Est-ce que ce ne sera pas le baccalauréat fragmenté?

M. Risler. Si vous voulez. Mais ce ne sera pas le baccalauréat uniforme dominant toute la France. Les Facultés dans lesquelles on voudra entrer seront libres d'apprécier si on le peut faire. Au bout de quelques années, les Facultés sauront bien que le certificat de tel établissement a une valeur plus grande que celui de tel autre. Il en résultera une concurrence bienfaisante : ce sera le progrès par la vraie liberté de l'enseignement.

M. le Président. Si les certificats d'une maison ne paraissent pas suffisants, on mettra la maison en interdit?

M. Risler. Eh bien, oui.

M. Tisserand. Dans nos écoles d'agriculture, les certificats ont une valeur très connue. Ce sera la même chose pour les lycées et collèges.

M. Risler. Les Facultés apprécieront ces certificats et elles-mêmes seront appréciées suivant ce qu'elles auront produit. Il faut donner la liberté sur toute la ligne. Tant qu'on aura les baccalauréats, il sera impossible de rien changer aux programmes et par conséquent de les perfectionner.

M. le Président. Vous n'exigez pas le baccalauréat pour l'Institut agronomique ?

M. Risler. Non. Nous donnons seulement 15 points pour un baccalauréat.

M. le Président. C'est un simple salut que vous lui faites.

M. Marc Sauzet. L'Institut a-t-il le monopole de préparer à l'École forestière?

M. Risler. Oui, comme l'École polytechnique pour l'École des ponts et chaussées, etc.

M. le Président. Vous trouvez que,

dominées par le baccalauréat, les études de nos lycées ne sont pas ce qu'elles devraient être pour préparer à l'agriculture?

M. Risler. Oui.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter à votre déposition?

M. Risler. Non; je compléterai seulement la remarque que je faisais tout à l'heure en disant que sur 80 élèves plus de 20 vont maintenant aux colonies.

M. Marc Sauzet. S'y établir comme colons?

M. Risler. Oui. C'est ainsi que le fils de Taine a acheté de grandes propriétés en Tunisie.

M. Marc Sauzet. Je suis heureux de constater que l'agriculture nationale s'oriente du côté des colonies.

M. le Président. Monsieur Grandeau, avez-vous quelque chose à ajouter à la déposition de vos collègues?

M. Grandeau. Peu de chose. Je dirai seulement quelques mots sur la nécessité de transformer la plupart des collèges communaux et sur le baccalauréat dont j'ai pu apprécier tous les inconvénients, ayant été, pendant vingt ans, professeur de Faculté. Beaucoup de jeunes gens m'ont passé par les mains. En ce qui concerne le baccalauréat, je partage absolument l'avis de ces Messieurs: il ne peut rien y avoir de mieux, pour relever les études, que de le supprimer.

M. le Président. Vous êtes partisan de la suppression totale?

M. Grandeau. Totale, en lui substituant un certificat d'études dont la valeur dépendra de celle de l'établissement qui le délivrera. Il ne faut pas de demi-mesure en cette matière. Il conviendrait de laisser aux écoles le soin de diriger leur enseignement dans la direction la plus favorable à l'instruction des élèves qui les fréquentent, d'appliquer les programmes qu'elles jugeront les plus propres à répondre, suivant les régions, aux besoins de leur population. Des examens spéciaux, à l'entrée des carrières dites libérales, remplaceraient avantageusement, selon moi, les épreuves du baccalauréat.

M. le Président. Vous ne craignez pas que ces programmes ne constituent un autre baccalauréat plus spécial et peut-être plus étroit? Dès le lycée, les jeunes gens n'auront d'autre préoccupation que de parcourir les programmes d'admission à l'École de droit ou à l'École de médecine.

M. Grandeau. Jusqu'à un certain point; seulement, il y aurait des épreuves spéciales pour l'admission aux écoles spéciales. L'uniformité des programmes pour toute la France et pour toutes les catégories d'élèves, ayant pour sanction nécessaire le baccalauréat, a quelque chose d'excessif.

M. le Président. Nous avons un exemple de ce qui arriverait par ce qui a lieu pour l'admission dans les grandes écoles. Croyez-vous que ces programmes d'admission exercent une influence heureuse sur la marche des études dans nos lycées?

M. Grandeau. Je ne le pense pas.

M. le Président. Ce que vous proposez, ne serait-ce pas la généralisation de ce système?

M. Grandeau. Nullement. Si des jeunes gens se déterminent de bonne heure à choisir une carrière, ils prendront à l'avance la voie qu'ils préfèrent suivre; mais, au moins, l'uniformité des études pour toutes nos générations d'élèves n'existera plus, ne régnera plus en maîtresse, de la neuvième à la philosophie. Dans ces dix annéess, nous faisons perdre à la plupart des enfants un temps infini. L'exemple cité par M. Risler d'un jeune homme intelligent qui, en deux ans, se prépare au baccalauréat, le prouve. Il est loin d'être une exception.

M. le Président. C'est une autre question. Vous croyez qu'on pourrait mieux utiliser le temps qu'on passe au lycée?

M. Grandeau. Absolument. Tant s'en faut cependant que je sois l'ennemi des études classiques; je voudrais, au contraire, les voir conserver et fortifier, mais pour une élite de jeunes gens qui seule en peut profiter.

M. le Président. Vous pensez que c'est trop d'y consacrer six ans et vous estimez qu'on devrait commencer plus tard?

M. Grandeau. Oui; mais ce qu'il importe surtout, c'est de restreindre le nombre de ceux que l'exigence du diplôme de bachelier à l'entrée de presque toutes les carrières oblige à passer huit ou dix années sur les bancs du lycée. La suppression du baccalauréat atteindrait ce but.

M. le Président. Et les études scientifiques, qu'en pensez-vous?

M. Grandeau. Il y aurait beaucoup à

dire sur ce sujet. Je ne veux pas médire du conseil supérieur, mais je ne puis m'empêcher de déclarer qu'il a été mal inspiré en introduisant dans les petites classes, les éléments de la géologie, de la minéralogie, de la botanique, etc., sciences dont les élèves entendront ensuite à peine parler avant l'année préparatoire au baccalauréat.

M. Tisserand. Ce n'est pas l'âge de faire ces sciences.

M. Grandeau. Voilà des enfants qui à peine savent lire et écrire et on leur parle de terrains, de fossiles, d'espèces de plantes ou d'animaux, etc., toutes choses qui demandent, pour être comprises et étudiées, une maturité d'esprit qu'on ne rencontre pas chez des enfants de huit à dix ans.

M. le Président. Ceux qui arrivent aujourd'hui dans les lycées aux classes mathématiques sont-ils assez armés ?

M. Grandeau. Très insuffisamment. La majorité des candidats au baccalauréat possède peu de notions précises. Si l'on n'y mettait une complaisance parfois excessive, la plupart des jeunes gens ne recevraient pas leur diplôme de bachelier. Voilà la vérité sur cet examen encyclopédique. Il arrive fréquemment que les examinateurs se trouvent en présence de cas intéressants: on recommande à leur bienveillance des jeunes gens dont tout l'avenir dépend du parchemin auxquels ils aspirent. Voici, par exemple, le fils d'un médecin sans fortune ou d'une veuve sans secours ; il a besoin de se faire une situation ; ayant des aptitudes pour les sciences naturelles, il se propose d'entrer à l'École de médecine; il a travaillé déjà huit ou dix ans dans ce but et toute sa carrière dépend d'un diplôme de bachelier. Malheureusement, il est réfractaire aux mathématiques ou au grec. Si on lui applique le niveau commun, il échouera à l'examen. Bien souvent on lui donnera son diplôme et l'on aura raison; mais n'est-ce pas là une condamnation du baccalauréat ?

Mais ce n'est pas le point spécial que je me proposais d'aborder en quelques mots devant vous : je voulais parler de la situation des établissements secondaires des petites villes, des collèges communaux pour lesquels la préparation au baccalauréat et l'enseignement dit classique est un vrai désastre. Beaucoup de ces collèges se meurent que pourrait sauver une réforme radicale dans leur plan d'études.

M. le Président. Ils traversent une crise difficile, évidemment.

M. Grandeau. Je pourrais citer tel collège qui coûte 20.000 francs à la ville, et qui compte un élève en rhétorique, un en deuxième, deux en troisième et quatre en quatrième. En tout, 60 élèves dans les petites classes.

M. Duruy avait créé l'enseignement spécial exclusivement français, mais la sotte vanité de beaucoup de parents l'a empêché de prendre le développement auquel il semblait appelé. Sa juxtaposition, dans le même établissement, à l'enseignement classique l'a frappé dès le début d'une infériorité marquée dans l'esprit des familles. Ce préjugé existe encore contre cet enseignement, aujourd'hui enseignement moderne classique. C'est pour obéir à ce préjugé ridicule que tant de petites villes encore persistent à maintenir les classes de latinité dans leurs collèges au prix de sacrifices exorbitants dont les contribuables font tous les frais au seul profit, si profit il y a, de quelques familles dont les enfants se croient bien supérieurs à leurs camarades auxquels on se contente d'enseigner le français.

J'estime qu'il faudrait transformer nos petits établissements secondaires, suivant les besoins des régions, comme le disait si bien M. Tisserand, en écoles industrielles ou agricoles préparatoires à nos écoles spéciales d'un ordre supérieur. Cela vaudrait beaucoup mieux pour les budgets des villes et pour l'avenir des enfants. J'insiste pour que la Commission de l'enseignement porte son attention sur cette question de la transformation de nos collèges communaux dans le sens que nous venons d'indiquer, M. Tisserand et moi.

En effet, conserver des collèges qui préparent au baccalauréat, mais qui ne comptent que 10 ou 12 élèves dans les cinq classes supérieures, c'est un véritable gaspillage d'argent et d'efforts personnels de professeurs souvent très distingués.

Dans beaucoup de ces petits collèges, le professeur de rhétorique remplit en même temps fréquemment la tâche de professeur de philosophie et de seconde. C'est lorsqu'il n'y a qu'un ou deux élèves dans chaque classe ; il les réunit et leur distribue une sorte d'enseignement mixte. Vous jugez de ce que cela peut donner. (*Sourires.*)

M. le Président. Le programme de l'enseignement moderne vous paraît-il bien adapté aux besoins à satisfaire?

M. Grandeau. Pas beaucoup mieux que celui de l'enseignement classique; comme ce dernier, il est trop chargé et ne semble pas mieux adapté à la masse des enfants; il ne les prépare pas mieux que lui à trouver, au sortir des bancs de l'école, l'application des connaissances acquises en dix ans. Mais je sais combien il est difficile de résoudre ces questions, car il s'agit ici autant de modifications à apporter dans l'esprit des familles que de réformes à introduire dans les programmes.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter?

M. Grandeau. Non, monsieur le Président.

M. Marc Sauzet. Je voudrais poser une question à M. Tisserand.

Il a parlé des efforts faits pour développer les écoles agricoles. De son côté, le Ministère de l'Instruction publique se préoccupe de développer l'enseignement agricole dans certaines écoles primaires. Malheureusement on a souvent l'occasion de constater le défaut d'accord entre les deux Ministères. M. Tisserand verrait-il un moyen pratique de réaliser cet accord désirable?

M. Tisserand. Il me serait bien difficile de répondre *ex abrupto*.

Je voudrais ajouter un mot pour justifier une observation de M. Grandeau. Il a dit que les collèges de petites villes se mouraient par suite des programmes qui leur étaient imposés. Nous avons eu occasion, notamment pendant ma direction, de sauver un certain nombre de ces petits collèges en y introduisant un peu d'agriculture théorique, c'est-à-dire un peu d'histoire naturelle, de physique et de chimie, de façon à initier les enfants aux choses de la vie rurale. Cette introduction seule a suffi pour sauver ces petits collèges. L'école de Neubourg, qui comprend des bâtiments superbes, était complètement tombée. On nous a demandé d'y introduire un peu d'enseignement agricole primaire supérieur; aussitôt l'école s'est remplie et elle est aujourd'hui prospère. C'est la preuve que les programmes doivent s'adapter aux milieux et au temps.

M. le Président. Y fait-on encore du latin?

M. Tisserand. Non, c'est fini.

M. le Président. C'est alors une école primaire supérieure.

M. Tisserand. Le collège de Meaux était déserté. Le Conseil général nous a demandé d'y faire de l'enseignement agricole; c'est ce que nous avons fait sans toucher en quoi que ce soit aux matières enseignées. Cela a suffi pour attirer aussitôt les fils des petits cultivateurs de la région.

Je pourrais citer un certain nombre d'autres collèges ayant la même histoire.

M. le Président. En somme, il faudrait beaucoup de souplesse et moins d'uniformité.

MM. Grandeau et Tisserand. Voilà la vérité.

M. Tisserand. Il faut, en un mot, adapter les établissements aux besoins locaux, aux nécessités de la population et ne pas s'obstiner à suivre un programme qui se démode au point de vue du temps et des lieux.

M. le Président. Personne n'a de question à poser à ces messieurs?...

Nous vous sommes très reconnaissants de vos dépositions.

Déposition de M. Jules GAUTIER.

M. le Président. Monsieur Jules Gautier, vous êtes inspecteur d'académie à Paris, chargé de l'inspection générale dans les collèges?

M. Jules Gautier. J'ai été, depuis l'année dernière, chargé d'une tournée d'inspection dans les collèges. J'en ai déjà visité une cinquantaine dans diverses parties de la France.

M. le Président. Vous avez sans doute choisi les points sur lesquels vous désirez vous expliquer.

Vous avez la parole.

M. Jules Gautier. Je voudrais attirer l'attention de la Commission sur deux points spéciaux. Je reprendrai ensuite quelques points

particuliers qui ne peuvent pas être traités dans un développement général.

Voici un premier point : on s'est, à mon avis, beaucoup trop peu préoccupé de la préparation pédagogique du personnel de l'enseignement secondaire. La plus grande partie des difficultés qu'on a rencontrées dans l'administration des maisons d'éducation secondaire de l'État et dans l'application des programmes vient non pas de ce que le personnel a manqué de dévouement ou de science, — personne ne conteste la supériorité de notre préparation scientifique, et plus que personne je puis rendre hommage à un dévouement que je constate tous les jours, — mais de ce que nous manquons des moyens de mettre complètement en valeur ce dévouement et cette science. Il est trop certain que, dans ce que j'appellerai la canalisation de notre énergie morale et intellectuelle, il existe des fuites par où se perdent une partie de nos forces.

Il y a dans le personnel de l'enseignement secondaire une sorte de crainte, de dédain, presque de mépris à l'égard de la pédagogie. Il semble qu'il soit acquis qu'on naît professeur, qu'il n'y a pas à apprendre ce métier-là, qu'il suffit d'avoir étudié et de connaître les matières de l'enseignement pour, en même temps, être en possession des meilleurs moyens d'en répandre la connaissance et de la communiquer à d'autres.

Il n'y a pas de théorie plus fausse. Si on a pris, dans l'enseignement secondaire, le dégoût de la pédagogie avant de savoir ce que c'était, c'est peut-être qu'on a cru y voir une sorte de catéchisme abstrait, formulé en demandes et en réponses, qu'il suffirait d'avoir appris par cœur pour être bon éducateur. Je n'ai pas besoin de faire remarquer à la Commission l'absurdité d'une pareille conception. Personne, parmi les amis de la pédagogie, n'a jamais songé à rien de semblable. Ce que l'on a dit et écrit, c'est qu'il ne serait peut-être pas mauvais que des hommes chargés d'instruire la jeunesse, de l'élever, au sens le plus complet et le plus noble du mot, étudiassent ce que c'est que la jeunesse, par quels procédés, depuis qu'on élève des enfants, on les a élevés, quels ont été les meilleurs de ces procédés, comment on s'y est pris pour enseigner telle ou telle science, pour en tirer le plus grand profit possible, comment on s'y est pris pour former les caractères, les cœurs des jeunes gens, en un mot pour préparer des hommes. Or, cela, je suis bien obligé de dire qu'on ne l'apprend pas. La plupart d'entre nous, pour ne pas dire tous, que nous ayons passé par l'École normale ou par une Faculté, ou que nous nous soyons formés seuls, nous avons, au cours de nos études, appris beaucoup de choses, sauf la façon de les enseigner. On nous a jetés brusquement dans le torrent de l'enseignement en nous laissant nous débrouiller. Ceux qui avaient eu de bons exemples s'en sont tirés comme ils ont pu, d'autres médiocrement, d'autres pas du tout. Le tout au grand dommage et de nos élèves et de nous-mêmes. La pédagogie que nous concevons consisterait à appeler l'attention des futurs professeurs sur toutes les questions des méthodes, — et par professeurs j'entends quiconque doit participer à l'éducation de la jeunesse, ce qui comprend, bien entendu, les répétiteurs et les administrateurs. — On mettrait ainsi le personnel dans un état d'esprit qui le rendrait propre à suivre les modifications nécessaires des systèmes d'enseignement et, à un moment donné, à étudier sans surprise pour les appliquer ensuite avec fermeté les réformes qu'on lui proposerait.

Il suffit de consulter l'histoire de l'enseignement depuis vingt-cinq ans pour se rendre compte que c'est le contraire qui s'est produit : les réformes proposées ont presque toutes surpris la majorité de l'opinion publique universitaire ; habituée à certaines méthodes, elle s'est trouvée malhabile à s'accommoder de méthodes nouvelles. Telle est la raison essentielle de l'échec de ces réformes, et toutes les modifications qu'on pourra imaginer d'apporter dans l'enseignement secondaire risqueront toujours de rester lettre morte, tant qu'on ne se préoccupera pas d'abord de préparer un personnel qui les accepte volontairement, les comprenne bien, et les applique. D'une part, diverses questions importantes formulées dans le questionnaire de la Commission, par exemple celle-ci : « Régime des lycées et collèges, éducation, » seraient beaucoup plus faciles à résoudre si on s'était d'abord mis d'accord sur les meilleurs moyens de remplir ses devoirs d'éducateur, et les procédés les plus sûrs pour donner aux jeunes gens une solide éducation. D'autre part, l'enseignement pourrait devenir bien plus fructueux. On entend quelquefois dire que telle classe est mé-

diocre ou mauvaise. N'a-t-on pas le droit de se demander, dans ce cas, si la faute est entièrement aux élèves et si la méthode d'enseignement est bien adaptée à leur intelligence ? Si certains enseignements ont rencontré des difficultés et n'ont pas du premier coup donné ce qu'on en pouvait espérer, n'est-ce pas surtout parce qu'il leur a manqué un personnel préparé ? Ainsi, dans l'enseignement moderne où il faut enseigner le français sans recourir au latin ni au grec et où les comparaisons de syntaxe doivent se faire avec les langues vivantes, il est trop évident qu'on a passé par des tâtonnements que, dans l'état des choses, on ne pouvait se flatter d'éviter.

J'attribue donc à la préparation pédagogique du personnel une influence considérable sur les destinées de l'enseignement secondaire, et j'estime que c'est à cette question qu'il faut d'abord s'attacher.

Comment peut-on organiser cette préparation ?

Elle devrait être théorique et pratique. La théorie comprendrait essentiellement la connaissance de l'histoire de la pédagogie, de l'histoire des méthodes. Cette préparation peut se faire à l'École normale ou dans les Universités. La préparation pratique ne peut se faire que dans un lycée. Il serait très facile que les répétiteurs qui se destinent à l'enseignement fussent attachés aux professeurs dont ils étudient la spécialité, assistassent souvent à leurs classes et les aidassent dans l'interrogation des élèves et la correction des devoirs, en un mot vissent comment ils s'y prennent et pénétrassent dans le détail comme dans les raisons des méthodes. Dans les villes universitaires, un étudiant peut aisément être attaché à une série de professeurs de même ordre. Il faudrait qu'un candidat à l'agrégation de grammaire, par exemple, pût passer successivement dans les trois classes où l'on enseigne la grammaire, afin d'en bien saisir les différences et la gradation.

Mais je voudrais que les préparations théorique et pratique fussent menées de front, et qu'elles aboutissent à l'agrégation et même à la licence avec des épreuves pédagogiques. La seule agrégation où l'on ait fini par obtenir qu'il y ait une épreuve pédagogique est celle d'histoire et de géographie. Dans les autres, il n'y a rien ou presque rien. On se plaint beaucoup de l'encombrement des carrières. Or il suffit d'être licencié pour obtenir un poste d'enseignement. Une épreuve pédagogique écarterait beaucoup de jeunes gens de fonctions pour lesquelles ils ne sont pas faits, et éclairerait sur leurs aptitudes, et l'Université, qui n'a que l'embarras du choix, et eux-mêmes.

M. Marc Sauzet. Vous voudriez ce certificat d'aptitude pédagogique à côté et indépendant de la licence ?

M. Jules Gautier. Oui : la licence donne déjà l'exemption de deux ans de service militaire; je ne vois pas pourquoi elle donne encore le privilège d'entrer dans l'enseignement.

M. Marc Sauzet. Il existe bien quelque chose d'analogue à ce que vous demandez dans les concours de l'enseignement primaire supérieur.

M. Jules Gautier. Oui, on n'entre dans le professorat de l'enseignement primaire qu'après des examens spéciaux d'un caractère pédagogique très net; le brevet élémentaire et même le brevet supérieur suffisent à peine aujourd'hui à ouvrir l'enseignement primaire élémentaire.

M. Marc Sauzet. Mais toujours avec une épreuve pédagogique ?

M. Jules Gautier. Absolument.

M. Henri Blanc. Un licencié ès sciences voulant entrer dans l'enseignement primaire supérieur ne serait pas reçu ?

M. Jules Gautier. On prend plutôt les certifiés que les licenciés.

M. Henri Blanc. La licence seule ne suffirait pas ?

M. Jules Gautier. D'après les règlements, elle pourrait suffire à la rigueur, mais dans la pratique on prend de plus en plus les certifiés de préférence aux licenciés.

Pour me résumer, je répète que je vois dans la préparation pédagogique la solution d'un grand nombre de difficultés non seulement au point de vue de l'enseignement, de l'éducation, mais encore au point de vue du gouvernement intérieur des établissements et des rapports des fonctionnaires entre eux. On devient professeur sans savoir au juste ce que c'est qu'un lycée, quels sont les droits respectifs et surtout les devoirs de chacun. Par exemple, la question du répétitorat est liée intimement à l'éducation pédagogique du personnel. L'action des professeurs peut être considérable pour la résoudre ; une collaboration

plus intime pour la surveillance du travail et de la conduite des élèves, le sentiment plus net qu'on est attaché à un travail commun, des relations plus cordiales à mesure qu'on se connaîtrait mieux, modifieraient l'état des esprits et peut-être eussent permis des conseils de sagesse qui auraient évité des malentendus très préjudiciables à l'Université. L'étude commune de la pédagogie doit être le lien qui réunira des bonnes volontés qui, jusqu'ici, se sont trop ignorées.

Au point de vue de l'autonomie des lycées, pour laquelle il y aurait beaucoup à faire, la première condition est de se trouver en présence d'un personnel directeur, surveillant et enseignant, parfaitement au courant de ses devoirs professionnels. Mais, ceci obtenu, cette autonomie pourrait être poussée assez loin. Il faudrait d'abord articuler l'enseignement, l'adapter aux régions, tout en conservant de grands cadres généraux. Mais on pourrait aussi donner aux lycées une sorte d'autonomie financière, et, en cette matière, une autorité bien plus grande aux proviseurs. Par exemple un lycée reçoit chaque année une subvention de l'État. Si l'établissement marche bien, on diminue la subvention. Pourquoi cette subvention ne serait-elle pas fixe? Pourquoi ne dirait-on pas aux proviseurs : Si votre lycée marche bien, si vous faites des économies, vous aurez le droit d'appliquer vos bénéfices à des améliorations de tout ordre, reconnues nécessaires, à des créations d'enseignements nouveaux, à des remises de frais de pension ou d'études?

A ce propos, je rappellerai que les pouvoirs publics ont supprimé les remises dans les lycées. C'est une mesure financière contre laquelle il y aurait beaucoup à dire. La remise donnée non pas à la faveur, mais suivant des circonstances de famille connues seulement du proviseur et qui ne devaient pas être divulguées, permettait d'attirer dans les lycées un certain nombre de jeunes gens qui n'y vont plus : il faut solliciter une bourse, avouer sa misère; on s'abstient dans certaines situations, par respect humain, par crainte du qu'en dira-t-on; mais ce que l'Etat ne donne plus, d'autres le donnent. Une certaine autonomie financière des lycées, surveillée comme il convient, pourrait permettre de regagner ainsi une partie du terrain perdu. Je ne puis entrer dans plus de détails, mais je suis convaincu qu'il y a beaucoup à faire dans ce sens.

Le second point sur lequel je désire appeler l'attention de la Commission, est celui-ci : devons-nous maintenir les deux enseignements moderne et classique ou les modifier profondément? Si je puis me permettre d'exposer en quelques mots ce que devrait être, suivant moi, un enseignement secondaire idéal, voici comment je le concevrais.

Il est impossible de supprimer l'enseignement classique, comme l'ont demandé quelque personnes : nous n'arriverions, par une pareille mesure, qu'à une diminution évidente de l'esprit français, dont j'écarte absolument l'hypothèse. Mais je crois aussi qu'il est fâcheux de donner l'enseignement classique à des enfants qui n'en ont pas besoin, ou qui sont incapables de le recevoir. Il est regrettable, par cette sorte de prééminence traditionnelle que possède l'enseignement classique, d'y attirer des gens qui feraient beaucoup mieux de n'y pas venir. Or ce qui produit cette poussée vers les études classiques, c'est l'obligation de se décider de trop bonne heure. Déjà, on a reporté le latin de la 8e à la 6e, et c'est une mesure sur laquelle il est de la dernière importance qu'on ne revienne pas. Mais, tout de même, c'est encore à dix ans que l'enfant doit choisir. Si le père a une situation qui lui permette de faire quelques frais d'éducation, il se dit : « Je ferai faire du latin à mon fils; nous verrons ensuite. » Quand il s'aperçoit qu'il s'est trompé, il est trop tard pour revenir en arrière. On devrait reporter le commencement de l'étude du latin de dix à treize ans; pendant le temps ainsi gagné, on ferait du français, des langues vivantes, la partie des sciences accessibles aux enfants de cet âge. Quand l'enfant aurait treize ans, on pourrait bien mieux apprécier s'il est capable de supporter des études plus intenses. On aurait ainsi des sujets plus choisis et qui iraient plus vite. Peut-être aussi rendrait-on l'enseignement des langues anciennes plus intéressant, parce qu'il serait forcément plus rapide. On serait obligé de renoncer à cette fatigue grammaticale qui pèse sur les trois premières années de latin, 6e, 5e et 4e, et déborde sur la 3e. Je crains qu'avec le système actuel l'étude de la grammaire ne nuise à celle de la langue, comme l'étude de l'histoire littéraire à la connaissance de la littérature même. Il y a là un abus qui doit être réformé.

Ceux qui ne feraient pas de latin ni de grec pourraient être orientés vers des enseignements scientifiques ou industriels, ou commerciaux, ou agricoles. On pourrait faire ainsi, avec toute l'approximation possible, la sélection des intelligences. On éviterait les déviations fâcheuses qui nuisent à la société. Mais cela, c'est l'idéal ; je ne crois pas qu'on puisse en poursuivre actuellement avec succès la réalisation, parce que nous n'avons pas le personnel nécessaire, que l'opinion publique n'est pas préparée à une révolution de ce genre, et que nous avons des réformes plus immédiatement pratiques à réaliser.

Il faut donc conserver l'enseignement classique tel qu'il existe, mais en apportant dans les méthodes les améliorations nécessaires, en restreignant l'abus des exercices grammaticaux, en substituant la recherche des idées, la formation du jugement par des lectures abondantes, à des études trop formelles et à la connaissance trop approfondie d'un mécanisme qu'on aura de moins en moins l'occasion d'utiliser.

Quant à l'enseignement moderne, c'est une conception nouvelle, et lorsqu'on a voulu, à une certaine époque, le présenter comme un dérivé de l'ancien enseignement spécial, on a commis une erreur. Ces deux enseignements procèdent d'idées voisines, mais différentes. J'avoue très sincèrement qu'au moment de la création de l'enseignement moderne je suis de ceux qui ont défendu l'enseignement spécial. Il me semblait que c'était un instrument d'éducation utile, dont la forme subissait une évolution qu'il était sage de lui laisser terminer. Peut-être y eût-on trouvé la solution de la question qui nous occupe.

M. le Président. Cette évolution a commencé en 1881.

M. Jules Gautier. Et elle a continué en 1886. Brusquement, en 1891, cette évolution a été arrêtée et l'enseignement spécial a été remplacé par le moderne. Quoi qu'on pût penser de cette réforme, c'était, à mes yeux, un devoir élémentaire, du moment qu'on avait créé un enseignement, de tâcher de le faire vivre. Sa conception était, du reste, de celles dont on pouvait espérer tirer parti et, en tous cas, elle se rapprochait de celle que j'eusse, avec beaucoup d'autres, désirée. L'enseignement moderne est en effet un enseignement secondaire libéral, dans lequel les langues vivantes remplacent les langues mortes, sans cependant que la connaissance des littératures latine et grecque soit supprimée; les élèves la reçoivent par des traductions et j'ai souvent été charmé d'entendre des enfants des classes de grammaire moderne raconter des épisodes de l'*Iliade* ou de l'*Odyssée* avec un sentiment très vif de l'antiquité. J'ai été frappé aussi de l'animation que l'on peut donner à ces classes, de la variété qu'y introduisent des professeurs habiles, des idées qu'on y remue, et j'ai dû quelquefois faire des comparaisons, pas toujours avantageuses, avec le formalisme de l'enseignement classique. Les élèves sortant de ces classes modernes ont certainement une préparation intellectuelle, désintéressée et humaine, complète et solide. Ils ont, de plus, la connaissance de plus en plus précise des langues vivantes, sans compter qu'on a doté l'enseignement moderne de disciplines si séduisantes que l'enseignement classique n'hésiterait pas à se les approprier ; ainsi l'économie politique et l'histoire des civilisations, ainsi que l'histoire de l'art, que les rhétoriques supérieures ont, avec tant de raison, compris, elles aussi, dans leur programme.

On a reproché à l'enseignement moderne de ne pas être suffisamment scientifique. Le reproche porte. Mais dans l'esprit de ceux qui l'ont fondé, l'enseignement moderne ne devait pas être exclusivement scientifique.

Conviendrait-il de l'orienter maintenant plus particulièrement dans ce sens?

Je n'oserais pas me prononcer absolument sur cette question; elle est très complexe et je ne crois pas que l'expérience soit encore assez longue pour qu'on puisse conclure sûrement.

Ce que je constate, c'est que l'enseignement moderne donne des résultats. On a pu prétendre qu'il était impossible d'écrire en français sans la connaissance du latin et du grec; l'expérience prouve le contraire. Le concours général, chaque année, fournit des arguments à cet égard et les correcteurs, qui cependant n'appartiennent pas à l'enseignement moderne, reconnaissent qu'il y a, de ce côté, un progrès considérable et quelquefois des résultats surprenants. C'est donc un enseignement qui, au point de vue littéraire, donne des résultats sérieux.

M. le Président. A Paris?

M. Jules Gautier. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Mais dans les collèges que vous inspectez ?

M. Jules Gautier. Je vous demanderai, monsieur le Président, de n'aborder la question des collèges que tout à l'heure.

Il serait donc de la dernière imprudence de décider, comme beaucoup le réclament, que l'enseignement moderne doit être supprimé, et on commettrait une faute grave si, sans le supprimer tout à fait, on faisait un retour en arrière en revenant à l'ancien enseignement spécial. L'enseignement spécial ne rendrait pas actuellement les services qu'on en attend, et la population qui va à l'enseignement moderne ne s'en contenterait plus.

Je remarque, du reste, que beaucoup de ceux qui parlent de l'enseignement spécial et de l'enseignement moderne n'ont pas connu le premier et ne connaissent le second que par ouï dire ; il est à craindre qu'en cette matière il n'y ait un peu trop d'esprit de théorie et pas assez d'étude pratique du sujet. Je suis donc d'avis qu'il y a lieu de conserver l'enseignement moderne. Mais si l'on me pose cette question : « Ces deux enseignements suffisent-ils ? » je réponds : « Non », et voici pourquoi. Ma conviction est basée précisément sur l'enquête que je suis en train de faire dans les collèges. Dans tous ces établissements, presque sans exception — je n'en connais guère qu'une ou deux et, si l'on allait bien au fond des choses, on trouverait qu'elles ne sont qu'apparentes — dans tous les collèges, il existe, outre la clientèle qui se dirige vers l'enseignement classique, outre une certaine autre clientèle, qui ne veut pas faire de latin, mais qui tient au baccalauréat et s'adresse alors à l'enseignement moderne, une troisième clientèle, qui ne veut pas aller à l'école primaire supérieure et qui préfère l'enseignement secondaire tout en jugeant ses programmes trop compliqués ; elle tient à ce que ses enfants soient d'anciens élèves de collège ; il y a là un amour-propre très excusable et une fidélité respectable à de vieilles traditions.

Les parents qui composent cette clientèle nous tiennent le langage suivant : « Nous ne voulons pas que nos enfants aillent jusqu'au baccalauréat, nous les mettons au collège — suivant l'expression qu'on trouve dans toutes les contrées de France — pour les faire *sortir*. » Ce qui veut dire qu'ils ont besoin avant tout d'un enseignement pratique et utilisable. Ces enfants restent au collège six mois, un an, deux ans, trois ans au maximum. Pour ces élèves, il serait nécessaire qu'il y eût, à côté des enseignements normaux, un enseignement particulier, dont le caractère varierait suivant les régions, mais qui aurait des points communs avec l'enseignement général. Il comporterait notamment le français, l'arithmétique, un peu de sciences physiques, chimiques et naturelles, de la morale pratique, de l'histoire contemporaine, de la comptabilité, de la géographie, puis, là où ce serait nécessaire, des exercices professionnels comme le travail du fer et du bois, quand on pourrait l'organiser, et enfin, dans beaucoup d'endroits, l'enseignement agricole, à condition qu'il fût bien donné.

Je suis, en effet, obligé de dire que, dans certains collèges, l'enseignement agricole n'est pas donné comme il le faudrait, même par les professeurs spéciaux d'agriculture, qui, en présence d'un auditoire d'enfants, ne se rendent pas toujours compte de la vraie méthode à employer. J'ai rencontré d'heureuses exceptions et j'ai vu certains professeurs actifs et intelligents obtenir d'excellents résultats et joindre à la théorie la pratique dans un champ d'expérience. Mais d'autres professeurs se contentent de dicter purement et simplement un cours, devant une classe de petits élèves de sixième ou cinquième moderne, qui écrivent pendant une heure sur les matières fertilisantes, ou sur un autre sujet des développements auxquels ils ne comprennent rien.

M. le Président. C'est toujours l'absence de pédagogie !

M. Jules Gautier. Parfaitement !

En somme, j'estime qu'il est indispensable que, dans tous les collèges et peut-être dans beaucoup de lycées, il y ait, à côté des deux premiers types d'enseignement, un troisième type qui s'adresse à ceux qui ne veulent pas aller jusqu'au baccalauréat, mais qui entendent néanmoins faire quelques études secondaires.

M. le Président. Ce sont plutôt là des études primaires supérieures qui changent de nom, surtout s'il y a un champ où l'on fait travailler les élèves.

M. Jules Gautier. J'allais répondre à l'objection.

M. le Président. Ce n'est pas une objection, c'est une constatation.

M. Jules Gautier. Sans doute, mais il certain que les parents qui souhaitent l'enseignement dont je parle désirent aussi que cet enseignement soit fourni par les collèges. Cependant, dans un certain nombre de villes, on se demande s'il n'y aurait pas lieu de transformer les collèges en écoles primaires supérieures. Il faut, à mon avis, se mettre en garde contre cette tendance de certaines municipalités. Très souvent celles qui se posent la question sont poussées peut-être moins par le désir d'adapter mieux leurs établissements aux besoins de la région que par celui de faire une économie. Elles se disent que l'école primaire supérieure, dont le personnel est payé par l'État, coûtera moins cher que le collège, dont les professeurs sont en partie rétribués par les budgets locaux.

En outre, le collège, dans les petites villes, rend plus de services que l'école primaire supérieure, surtout si l'on y établit ce petit enseignement qui lui permettra de recruter des élèves parmi cette catégorie de la population qui ne veut pas conduire ses enfants jusqu'au baccalauréat.

Le collège ainsi conçu a cet avantage que, s'il y a, dans la ville où il est situé, une petite bourgeoisie aisée qui souhaite conserver — ce qui est très désirable en effet — ses enfants auprès d'elle pour leur faire donner l'enseignement secondaire, il permet à cette classe de la population de choisir entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, tout en offrant à côté un petit enseignement primaire supérieur.

M. le Président. Ces enseignements-là font bon ménage?

M. Jules Gautier. Mais oui; nous trouvons, pour donner dans les collèges ce troisième enseignement, des professeurs qui n'ont pas toujours des titres très élevés, qui sont bacheliers ou brevetés primaires, mais qui s'y donnent avec un dévouement absolu et réussissent très bien.

M. Marc Sauzet. Les élèves de ces divers enseignements n'ont pas entre eux de rivalités?

M. Jules Gautier. C'est un état d'esprit que je ne retrouve nulle part; depuis la création de l'enseignement moderne, je ne l'ai pas remarqué.

J'arrive maintenant à la question du baccalauréat.

Il est évident que cette question pèse très lourdement sur l'enseignement aussi bien classique que moderne.

Si on maintient le baccalauréat, je suis d'avis qu'il faut absolument donner les mêmes sanctions à l'enseignement moderne qu'à l'enseignement classique. Je ne crois pas qu'il soit possible, lorsqu'on a fait faire à des jeunes gens des études parallèles, que ces études leur ont donné une éducation proclamée égale, de dire à la moitié d'entre eux: « Vous pourrez comme vos condisciples entrer à l'Ecole polytechnique, à l'Ecole Saint-Cyr, suivre toutes les carrières scientifiques ou administratives, toutes les voies vous sont ouvertes; mais vous ne pourrez être ni avocats, ni médecins, » alors que les plus médiocres élèves de l'enseignement classique pourront aspirer à ces professions. On objecte que les avocats et les médecins doivent savoir du latin...

M. le Président. On ne fait pas précisément cette objection; mais on craint qu'avec l'égalité de sanction l'enseignement primaire supérieur n'usurpe le titre d'enseignement moderne et n'envahisse les Facultés de droit et de médecine.

Tous les rapports que je lis en ce moment sur le baccalauréat moderne constatent une très grande inégalité chez les candidats; si, à Paris, certaines compositions françaises sont remarquables, dans certaines régions on déclare qu'elles sont « fabuleusement insuffisantes ». C'est l'expression même de certains doyens.

M. Jules Gautier. La question se trouve ramenée à celle de la préparation pédagogique.

On fait donner l'enseignement moderne par des professeurs qui n'ont aucune préparation spéciale...

M. le Président. Nous sommes en face du présent et non de l'avenir.

Vous pensez qu'on peut donner l'équivalence de sanction aux deux types d'enseignement?

M. Jules Gautier. Je n'y vois aucune espèce d'inconvénient. Le seul obstacle vient des Facultés de médecine et de droit qui exigent la connaissance du latin.

M. le Président. Non, elles tiennent à ce

que les professions de médecin et d'avocat comportent une culture au moins égale à celle des autres professions libérales.

M. Jules Gautier. Cette culture est égale à mon avis.

Dans cet ordre d'idées, il serait juste de refuser l'accès de la Faculté de médecine à un élève qui aurait obtenu péniblement son baccalauréat classique.

M. le Président. La durée des études est moindre dans l'enseignement moderne. Aussi demande-t-on que l'enseignement moderne soit au moins allongé d'une année.

M. Jules Gautier. Je ne vois pas très bien la nécessité de ce supplément.

M. le Président. Vous ne craignez pas que l'enseignement classique perde beaucoup d'élèves, si l'on peut arriver plus vite au baccalauréat moderne?

M. Jules Gautier. Je crois que les familles continueront à envoyer leurs enfants à l'enseignement classique si elles y tiennent.

M. le Président. Vous ne craignez pas que les maisons qui sont notoirement primaires, comme celles des Frères, n'arrivent ainsi, par le baccalauréat moderne, à préparer des médecins et des avocats?

M. Jules Gautier. Je ne le pense pas.

Je suis convaincu que le baccalauréat moderne ne donnera pas beaucoup de candidats au droit et à la médecine.

M. le Président. Pourquoi?

M. Jules Gautier. Parce que cet enseignement est orienté d'un autre côté; et je ne crois pas que l'encombrement qu'on redoute du chef de l'égalité des sanctions vienne à se produire.

M. Marc Sauzet. On se plaint déjà que l'enseignement moderne mène aux fonctions publiques.

M. Jules Gautier. C'est la faute du baccalauréat et non de l'enseignement moderne. Ce diplôme constitue l'ambition de tout Français, parce qu'une fois bachelier, on peut aspirer aux fonctions publiques.

Aussi, je serais personnellement partisan de la suppression du baccalauréat et de son remplacement par un certificat d'études secondaires délivré par l'établissement, sous le contrôle et sous la présidence d'un délégué de l'État.

M. le Président. C'est encore un baccalauréat, mais passé d'une autre manière. C'est toujours un diplôme qui ouvre certaines carrières?

M. Jules Gautier. Oui.

M. le Président. Vous n'êtes pas d'avis de supprimer le certificat de fin d'études avec valeur légale?

M. Jules Gautier. J'y verrais de très graves inconvénients.

M. le Président. Vous croyez qu'il y aurait avantage à faire subir un examen dans l'établissement même et avec le concours des professeurs de l'établissement?

M. Jules Gautier. Je le crois, je suis convaincu qu'on arriverait ainsi à alléger les études.

M. le Président. « Alléger les études » peut s'interpréter dans deux sens. On les allègerait peut-être beaucoup.

M. Jules Gautier. On procède ainsi pour l'enseignement des jeunes filles; il y a une justification d'études à la fin de la troisième année et un diplôme final au terme des études.

M. le Président. Il n'y a pas concurrence pour les fonctions publiques.

M. Jules Gautier. Sans doute, mais il n'en reste pas moins que l'examen de fin d'études de l'enseignement des jeunes filles, passé devant les professeurs mêmes de l'établissement, est un examen des plus sérieux, et ce serait une grave erreur de croire qu'on y réussit facilement. C'est le contraire qui est vrai.

M. le Président. Vous répondez de toutes les institutions libres à ce point de vue?

M. Jules Gautier. Je parle des institutions de l'État.

M. le Président. Et pour les autres?

M. Jules Gautier. Je maintiendrais le jury de Faculté et je me rallierais, à cet égard, à la proposition de loi de M. Combes actuellement en discussion devant le Sénat.

M. Marc Sauzet. M. l'inspecteur n'a-t-il pas constaté, au cours de ses tournées, la très grande répugnance du personnel secondaire à accepter ce cadeau?

M. Jules Gautier. Je l'ai constatée, mais je ne la crois pas justifiée.

Elle vient, à mon avis, d'un excès de modestie et de timidité chez le personnel de l'enseignement secondaire; celui-ci craint d'être soupçonné de partialité.

M. Marc Sauzet. Il craint de ne pas pou-

voir résister aux recommandations et aux pressions.

M. Jules Gautier. Cette crainte, je le répète, n'est pas justifiée. Les professeurs qui siègent dans les jurys du baccalauréat moderne n'ont pas à se défendre de pressions extérieures, et si elles se produisaient, ils sauraient y résister.

M. le Président. Vous ne supprimez ainsi aucun des inconvénients dont vous parliez tout à l'heure. Votre examen est toujours un baccalauréat passé par des procédés différents.

M. Isambert. Votre certificat d'études demeure un diplôme d'État!

M. Jules Gautier. A mon avis, il existe une grande différence entre les deux.

Les programmes du baccalauréat sont imposés de l'extérieur, le diplôme de cet examen est un passe-partout qui ouvre toutes les serrures...

M. le Président. Sur quelles matières portera votre examen de fin d'études?

M. Jules Gautier. Vous n'aurez plus besoin d'avoir des programmes aussi précis qu'aujourd'hui. Vous pourrez différencier le baccalauréat de la même façon. Aujourd'hui la préparation au baccalauréat est devenue un mécanisme.

Les trois quarts des élèves ne pensent plus qu'à cette préparation et les études, de ce chef, se trouvent complètement détruites. L'exposé des motifs de la proposition de loi, présentée au Sénat par M. Combes, contient, contre le baccalauréat, une sorte de réquisitoire qui est très juste : il est incontestable que les élèves ne songent plus qu'à cet examen et rien n'est plus fâcheux.

Selon moi, la suppression du baccalauréat, en tant qu'examen extérieur aux établissements, son remplacement par un examen de fin d'études, subi dans l'établissement même, devant les professeurs, sous le contrôle et la présidence d'un représentant de l'État, investi du droit de veto, donneraient à l'enseignement une liberté d'allures qu'il ne peut avoir avec l'examen actuel, et à la formation intellectuelle de la jeunesse, une solidité à laquelle elle ne peut prétendre. On nous parle toujours d'études désintéressées. Elles ne pourront l'être tant que le baccalauréat, au lieu d'être la conclusion naturelle des études, leur sera superposé sans lien logique.

Maintenant, si l'on maintient le baccalauréat tel qu'il existe, je répète qu'il faut accorder l'égalité de sanction et introduire une modification dans le jury, c'est-à-dire y faire entrer un certain nombre de professeurs de l'enseignement secondaire. Ce système se pratique pour le baccalauréat moderne, à la satisfaction générale, et je crois que, de cette façon, on établirait d'une manière plus nette l'étiage de l'enseignement secondaire.

A mon avis donc, les trois questions essentielles à étudier actuellement sont les suivantes : la préparation pédagogique, l'établissement d'un troisième type d'enseignement secondaire partout où il sera nécessaire et où on pourra le donner, et enfin la suppression du baccalauréat.

M. le Président. Vous avez visité un grand nombre de collèges dans toutes les régions de la France? Vous constatez une crise des collèges, une période d'incertitude?

M. Jules Gautier. Il faut s'entendre, je crois, sur le mot « crise ».

M. le Président. Les principaux disent tous qu'ils n'ont pas trouvé, dans l'enseignement moderne, ce qui leur convient. Ils demandent tous cet enseignement particulier dont vous parlez.

M. Jules Gautier. Oui, je suis convaincu que si on l'avait établi depuis plusieurs années, comme on l'a fait depuis un an ou deux dans certains établissements, on aurait retenu dans les collèges un certain nombre d'élèves qui en sont partis.

M. le Président. Et vous croyez que, disposant ainsi de plus de liberté et organisant leur enseignement suivant les besoins de la région, les collèges ont un avenir devant eux?

M. Jules Gautier. Sans aucun doute.

M. le Président. Vous n'êtes pas d'avis de laisser tomber ces établissements et de les remplacer par des écoles primaires supérieures?

M. Jules Gautier. En aucune façon, comme je l'ai déjà dit, parce que les collèges donnent satisfaction à toutes les catégories de la population : d'abord aux parents qui veulent faire donner l'enseignement secondaire à leurs enfants ; ensuite à ceux qui, tout en ne poussant pas leurs fils au baccalauréat, désirent cependant qu'ils aillent au collège.

Je suis convaincu que, partout où on sup-

primerait un collège, il se créerait un établissement libre qui recueillerait tous les élèves du collège disparu.

Je me suis donc nettement opposé à la suppression des collèges ; mais je reconnais que si nous entrions dans le détail de la réorganisation, nous pourrions sans aucun doute, dans certains d'entre eux, réaliser des économies et des améliorations.

En outre, il est très nécessaire que le choix des principaux, comme celui des proviseurs, soit fait avec le plus grand soin et qu'on recherche véritablement l'aptitude pédagogique de ces fonctionnaires.

M. le Président. Le corps des professeurs n'est-il pas découragé par les difficultés de l'avancement?

M. Jules Gautier. C'est vrai. Au cours de mes tournées d'inspection, j'ai fréquemment recueilli l'expression très vive et très sincère de la satisfaction qu'éprouvait le personnel à pouvoir faire connaître ses besoins, ses désirs, à demander et à recevoir des conseils.

J'ai souvent aussi reçu la confidence de découragements que je ne pouvais combattre que par de bonnes paroles. Il serait d'autant plus nécessaire que l'avancement fût moins lent, que, malgré l'oubli où quelques-uns croient qu'on les laisse, leur zèle professionnel reste au-dessus de tout éloge.

M. le Président. Ils ne sont pas connus, n'étant pas inspectés.

M. Jules Gautier. Je dois ajouter que beaucoup d'entre eux ne désirent pas autre chose qu'un avancement régulier sur place ; ils sont établis dans les villes où ils enseignent, et quelques-uns y jouissent de situations assez acceptables.

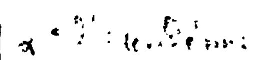
M. le Président. Il faudrait faire la péréquation des traitements?

M. Jules Gautier. Il serait nécessaire surtout que l'avancement fût plus régulier et plus rapide. Le personnel est dévoué à sa tâche; si quelques-uns de ses membres ont des méthodes médiocres, la faute n'en est pas à eux, mais à l'absence de préparation pédagogique, et de direction assez fréquente.

M. le Président. Les inspecteurs d'académie vont le voir?

M. Jules Gautier. Assurément, mais quelle que soit leur activité, ils ont, par ailleurs, une charge extrêmement lourde dans l'enseignement primaire : c'est le gros de leur besogne.

M. le Président. Ne pourrait-on pas affecter des inspecteurs spéciaux à l'enseignement secondaire?



M. Jules Gautier. Ce serait une solution, mais qui présente une difficulté assez grave.

Il m'arrive très souvent de recueillir les doléances des principaux qui se plaignent de l'indifférence et quelquefois de l'hostilité des instituteurs à leur égard : ils ne trouvent pas chez les instituteurs l'aide qu'ils pourraient espérer.

Or, si l'on divise le service de l'inspection en inspection primaire, d'un côté, et en inspection secondaire, de l'autre, il arrivera qu'il n'y aura plus entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire le lien nécessaire qu'établissent les inspecteurs d'académie.

M. le Président. Dans le département du Nord, cela se fait : il y a l'inspecteur chargé du service primaire et, à côté du recteur, l'inspecteur chargé du service secondaire.

M. Jules Gautier. Je le sais. Mais je ferais des réserves sur la généralisation de ce système.

M. Marc Sauzet. Avez-vous inspecté des collèges soumis au régime de la régie, ou fonctionnant au compte du principal?

M. Jules Gautier. Je connais les deux systèmes. Je dois dire que je suis médiocrement partisan du système de la régie; il présente des inconvénients sérieux et ne donne que rarement de bons résultats.

M. Marc Sauzet. Au cours de l'enquête, j'ai constaté que certains principaux préféraient le régime de la régie.

M. Jules Gautier. Cela m'étonne. Pour mon compte, je n'en ai pas vu un seul qui demandât à être mis en régie; au contraire, j'en connais un certain nombre qui demandent qu'on mette à leur compte les collèges qu'ils dirigent sous le régime de la régie. Cette dernière organisation me paraît préférable, et les inconvénients qu'on en peut craindre ne doivent pas être redoutés si la surveillance est suffisante. Il est bon que les principaux soient intéressés à la prospérité de leur collège, et, en choisissant avec soin ces fonctionnaires, on peut être sûr d'éviter tout abus.

Avant de terminer je voudrais faire remarquer, sur un point spécial du questionnaire, que, contrairement à ce que j'ai quelquefois entendu soutenir, je suis d'avis que les



grandes écoles du Gouvernement ne devraient établir leurs programmes qu'après avis du conseil supérieur de l'instruction publique. On met sur notre compte une surcharge de nos programmes qui nous est imposée par ceux des grandes écoles. Une entente préalable est indispensable. Je crois qu'on est unanime sur ce sujet dans le personnel de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur l'inspecteur, de votre déposition.

Déposition de M. Jules PAYOT.

M. le Président. Monsieur Payot, vous êtes inspecteur d'académie à Châlons. Vous vous êtes beaucoup occupé des questions d'enseignement et vous avez fait à ce sujet des publications remarquées.

M. Payot. J'ai suivi la filière. J'ai été maître répétiteur, professeur de collège, puis de lycée et enfin inspecteur d'académie.

M. le Président. Nous serons très heureux de vous entendre.

M. Payot. Je ne traiterai que quelques points de votre questionnaire et très rapidement.

Mon impression est que l'Université actuelle renferme beaucoup d'éléments de haute valeur, mais qu'il y a un vice d'organisation qui neutralise dans une certaine mesure les résultats qu'on pourrait espérer des forces dont on dispose.

La plus grosse question est celle des proviseurs et principaux. La plupart des personnes qui demandent la direction d'un lycée ou d'un collège ne sont pas — il y a des exceptions, évidemment — poussées par des raisons pédagogiques ni par le désir d'exercer leurs facultés dans une tâche préférée. Elles sont mues par des raisons extrinsèques, très honorables, d'ailleurs, de traitement, d'avenir. Il y en a un certain nombre que rien n'a préparé aux fonctions importantes qu'on leur confie. Ma conviction est fondée sur l'expérience : je crois que le stage du censorat qu'on impose à la plupart des proviseurs avant de les nommer élimine souvent les professeurs de valeur, ceux qui rempliraient vraiment, à la tête d'un lycée, un rôle actif et à longue portée. Un professeur de valeur ne consentira jamais à accepter le stage du censorat : cette situation est subordonnée, mal définie : le censeur est en relations étroites, souvent délicates avec le proviseur qui peut le mal noter; il n'est jamais sûr de sortir bien du censorat; d'autre part, cette fonction a une durée indéterminée : il y a des censeurs qui ont attendu dix ans avant de devenir proviseurs. Le professeur qui voudrait quitter sa chaire pour être proviseur est donc obligé de passer par une situation subordonnée, indéterminée comme attributions et comme durée. Il est éliminé par les fourches caudines sous lesquelles on prétend le faire passer. Il serait indispensable de recruter les proviseurs comme on recrute les inspecteurs d'académie, parmi les professeurs. Pour recruter un corps de proviseurs et de principaux remarquable, il faudrait que l'Administration supérieure suivît longtemps et de près certains professeurs, qu'elle les mît en état d'enquête permanente. On dresserait avec soin une liste des qualités essentielles nécessaires à un chef d'établissement (ce sont surtout des qualités de caractère) et par des « sondages » discrets faits par les inspecteurs d'académie, les recteurs et les inspecteurs généraux auprès des autorités, des notables de la ville, des membres du bureau d'administration, on arriverait, en quelques années, à dresser une liste de mérite d'après la fermeté et l'élévation du caractère, d'après l'intelligence, le tact, le goût pour les questions d'éducation. Nul ne pourrait être nommé s'il ne figurait sur cette liste.

Ainsi renseignée, l'administration *offrirait* la direction d'un établissement et cette offre serait une marque de confiance très appréciée et hautement honorable. Bien peu de professeurs, ainsi désignés, hésiteraient à accepter.

Toutefois il serait indispensable que le proviseur et le principal désignés subissent un stage pédagogique et économique de trois mois et il serait facile de créer chaque année pour ce laps de temps une espèce d'école supé-

rieure des chefs d'établissements; le stage économique se ferait dans l'économat d'un lycée, sous la direction d'un inspecteur général de l'économat, et une douzaine de conférences par les maîtres de la pédagogie suffiraient pour unifier et pour « orienter » l'activité d'hommes déjà mûris dans la pratique de l'enseignement.

Une fois nommés, le principal et le proviseur sont isolés. Ils ne savent bientôt plus ce qui se fait autour d'eux, et un certain nombre, aux prises avec les difficultés journalières, perdent de vue les principes qui doivent diriger leur activité. L'émulation manque et ils peuvent subir l'influence d'un milieu déprimant : il serait nécessaire que chaque année tous les chefs d'établissements de chaque académie fussent réunis au chef-lieu de l'académie pour étudier des questions précises de discipline, de méthodes et d'administration et pour raviver leur ardeur à la flamme des plus vivants d'entre eux et pour recevoir les directions du chef de l'académie.

Il serait en outre nécessaire qu'ils fissent leur carrière sur place. Aujourd'hui, si un bon proviseur est à la tête d'un petit lycée, s'il est avantageusement connu des familles, s'il se dévoue de tout cœur à sa tâche, on le met à la tête d'un lycée plus important. Il ne faudrait pas ainsi changer les administrateurs. Il y a des proviseurs qui restent deux ans dans un lycée; aussitôt qu'ils se sont acquis des sympathies, on les envoie ailleurs. Il faudrait avertir le proviseur, en le nommant, qu'il est lié à son lycée à la vie et à la mort, de façon qu'il ait intérêt, pour sa maison, à faire le maximum d'efforts.

M. le Président. Il n'est pas nécessaire que vous insistiez sur ce point : nous sommes édifiés.

M. Payot. Si, d'autre part, le proviseur ne réussit pas, l'administration se croit obligée de le promener de lycée en lycée : il faudrait avoir le courage de le faire rentrer dans le rang.

En ce qui concerne l'autorité du proviseur, je dirai qu'il n'est pas facile de fortifier du dehors l'autorité de quelqu'un; le jour où les proviseurs seront recrutés comme je l'indique, ils auront sur leurs collègues et vis-à-vis des familles une grande autorité morale. Il n'y aura pas besoin, pour cela, de mesures dont je ne vois pas bien le caractère.

Quant à l'autonomie des lycées, je crois qu'il n'est guère possible de laisser à un proviseur la libre disposition d'une partie importante du budget, au moins sans contrôle. Les seules réformes à apporter me sembleraient être des réformes de détail, notamment en ce qui concerne les remises. Elles devraient être laissées à l'initiative du proviseur. Certaines remises sont nécessaires et il faudra revenir sur la mesure votée il y a quelques années, c'est-à-dire permettre aux proviseurs, dans une certaine limite et sous un certain contrôle, d'attribuer une remise à des élèves méritants et paraissant devoir devenir de brillants sujets.

Une petite réforme pourrait être intronisée immédiatement. Elle consisterait à permettre aux proviseurs, sous contrôle toujours, de disposer librement des économies qu'ils réalisent sur le budget de leur établissement. Aujourd'hui, lorsqu'un budget est fixé, le proviseur n'a aucun avantage à faire des économies. S'il en a réalisé 1.500 francs par une surveillance attentive sur le chauffage, l'éclairage, etc., on lui dit : « Cette année, vous pourrez faire les mêmes économies que l'an passé », et on diminue d'autant son budget. Il faudrait laisser le proviseur appliquer à ce qu'il croirait bon les économies qu'il parviendrait à réaliser.

M. le Président. Ce serait un commencement d'autonomie.

M. Payot. Oui, mais en dehors de cela, je ne vois rien de pratique.

M. Marc Sauzet. Vous avez parlé du censorat. Ne croyez-vous pas que la fonction de censeur pourrait être remplacée avantageusement par un autre système ?

M. Payot. Incontestablement. Personne ne sait au juste en quoi consiste cette fonction. Le censeur est la doublure du proviseur, sans qu'on discerne exactement où commencent et où finissent les attributions de chacun. La véritable réforme du censorat, ce serait sa suppression ; on diviserait fonctions et traitement pour les confier à deux professeurs, l'un de sciences, l'autre de lettres, qui surveilleraient les études; ils entreraient dans les salles d'études, vérifieraient étroitement les travaux des élèves ; ils seraient en contact permanent avec les répétiteurs. On obtiendrait ainsi cette harmonie, cette fusion qu'on recherche entre les proviseurs, les professeurs, les répétiteurs et les élèves.

M. le Président. Les professeurs s'accommoderaient-ils volontiers de ce régime, de cette prééminence de certains de leurs collègues ?

M. Payot. Ils la supporteraient au moins aussi patiemment que celle du censeur actuel. Il ne faut pas se le dissimuler, le peuple des professeurs est un peuple difficile à gouverner. Ils ont pour l'ordinaire un jugement affiné et une conscience autonome ; c'est dire qu'ils ont l'esprit si mal fait qu'ils ne reçoivent jamais aucune chose pour vraie qu'ils ne la connaissent évidemment être telle. Par suite, ils n'acceptent guère l'autorité en tant qu'autorité ; il faut, par surcroît, qu'elle soit conforme à la raison et à l'équité.

Cette disposition d'esprit rendra la tâche des co-censeurs facile. Ils n'auront pas à critiquer l'esprit dans lequel est donné l'enseignement de leurs collègues : cette tâche est celle du proviseur et des inspecteurs d'académie, du recteur, des inspecteurs généraux. Leur rôle sera d'équilibrer le travail des élèves, d'insister pour que tels devoirs soient plus courts, plus faciles ou inversement. Ils s'occuperont de l'éducation des élèves, ils dirigeront l'action des répétiteurs.

Actuellement, le censeur n'a qu'une influence très limitée sur l'enseignement.

M. le Président. Il ne remplit pas l'objet originaire de sa fonction de censeur des études : il doit veiller à ce que les études soient données comme elles doivent l'être, avec une certaine unité.

M. Payot. Actuellement, le censeur des études est plutôt le censeur des salles d'études, du bon ordre extérieur, et le chef des répétiteurs.

M. le Président. C'est peut-être ce qu'il est devenu, mais ce n'est pas ce qu'il était à l'origine. Dans votre système, le directeur d'études serait chargé de donner aux études des élèves une certaine unité. Il serait donc bien obligé de s'occuper de la façon dont ils travaillent dans les différentes classes.

M. Payot. Je le répète, le directeur d'études n'aurait pas à critiquer l'esprit dans lequel est donné l'enseignement. Il s'occuperait des résultats et il interviendrait pour proportionner les tâches données par les divers professeurs au temps dont disposent les élèves.

En cas de désaccord, le proviseur est là pour trancher le débat, et l'inspecteur et le directeur s'il le faut. Ces conflits seront rares, si le directeur d'études a du tact.

M. le Président. Enfin, c'est une amélioration qui vous paraît en principe désirable.

M. Marc Sauzet. Les professeurs pourraient-ils choisir ces directeurs d'études ?

M. Payot. C'est une question à examiner ; mais dans tout corps d'étendue restreinte, l'esprit de coterie est à craindre, et le suffrage des professeurs n'irait pas toujours peut-être aux collègues les plus désignés par l'ensemble de leurs qualités.

Quant aux répétiteurs, j'estime que nous ne savons pas les associer à notre enseignement. La plupart sont jeunes, intelligents, cultivés, enthousiastes ; ils ont foi dans leurs fonctions d'éducateurs. Nous les confinons de façon un peu dédaigneuse dans des fonctions policières de pure surveillance. Nous pourrions tirer meilleur parti de leur ardeur, notamment en leur confiant certaines parties de l'enseignement. Je voudrais aussi voir les professeurs ne pas considérer comme une déchéance de s'associer à la surveillance. On pourrait commencer par déclarer interchangeables les heures du professeur et celles du répétiteur : les professeurs chargeraient les répétiteurs plus spécialement attachés à leur ordre d'enseignement de faire la classe pendant certains jours, quitte pour les professeurs à rendre ce travail sous forme d'heures de surveillance. C'est un échange de bons procédés facilement applicable, que j'aurais volontiers appliqué quand j'étais professeur, si cela eût été possible.

M. le Président. Est-ce bien pratique ? Peut-on ainsi interrompre un enseignement ?

M. Payot. Oui, d'abord il y a certaines leçons qui sont en dehors du cours. Même là où il faut le plus d'unité, en philosophie, il y a des leçons qui peuvent être détachées et qu'on pourrait confier au répétiteur. A plus forte raison en mathématiques, en géographie, en sciences naturelles, en langues vivantes. De plus, rien n'empêcherait le répétiteur « d'entrer dans l'esprit » de l'enseignement du professeur.

M. le Président. Ce qui amène un certain état d'esprit chez les répétiteurs, n'est-ce pas qu'ils sont trop nombreux pour avoir tous l'espoir de devenir professeurs ?

M. Payot. Oui, ils sont trop nombreux et

trop peu sont nommés professeurs; ils se voient pour la presque totalité de leur carrière enfermés dans un traitement peu rémunérateur et la situation qu'on leur fait, malgré les améliorations qu'on y a apportées, n'est guère brillante, surtout quand ils sont mariés et pères de famille.

M. le Président. Ne pourrait-on pas prendre le parti de distinguer nettement les fonctions du véritable répétiteur qui serait un professeur adjoint et celles de pure surveillance ?

M. Payot. Je le crois. On pourrait prendre les répétiteurs les plus intelligents et en faire une pépinière de professeurs de classes élémentaires et de collèges. On devrait surtout faire place à ceux-là dans les collèges. Le professeur adjoint qui aurait passé quelques années à travailler devrait être nommé boursier de licence et d'agrégation et être sûr d'une nomination de professeur de collège. En tout cas, la séparation des fonctions de surveillant et des fonctions de professeur adjoint chargé et de la conduite d'une étude et de certaines parties de l'enseignement permettrait de supprimer beaucoup de deuxièmes chaires : cette réforme, qui résoudrait la question des répétiteurs, qui à coup sûr ferait disparaître le côté humiliant de leurs fonctions, ne coûterait rien au budget à cause de la réduction du nombre des professeurs.

Le questionnaire demande quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel. Je crois que la préparation pédagogique des professeurs laisse à désirer. Il y a même chez la plupart d'entre eux une sorte de préjugé contre la pédagogie, préjugé dont ils sont les premiers victimes, puisque beaucoup des plus brillants échouent dans leur classe, faute d'avoir réfléchi sur les procédés à employer pour communiquer leur savoir à autrui. Mais ce n'est pas seulement sur ce point que la préparation des professeurs est insuffisante : elle l'est aussi au point de vue historique et philosophique. Une des raisons de la crise incontestable chez la jeunesse actuelle, qui manque évidemment de direction, c'est que les enfants ne reçoivent pas, dès le lycée, les grandes idées directrices qui devraient les dominer. Cela tient à ce que trop de professeurs n'ont pas eux-mêmes des idées très nettes à ce sujet ; ils n'ont pas reçu aussi l'enseignement pédagogique et civique qui leur dirait quel est le rôle de l'Université dans la France républicaine d'aujourd'hui.

Il faudrait éviter aussi que les professeurs, une fois nommés, fussent isolés dans leur spécialité, sans contact avec leurs voisins. Il faudrait créer dans l'enseignement secondaire quelque chose d'analogue à nos conférences pédagogiques de l'enseignement primaire. Les instituteurs se réunissent une ou deux fois par an ; ils discutent les questions de méthodes, ils reçoivent de leurs chefs des indications sur la voie à suivre. Il se produit ainsi un échange d'idées fécond. On pourrait instituer des conférences analogues dans lesquelles chacun viendrait dire ce qu'il a trouvé de nouveau, ce qu'il croit bon. La plupart des professeurs ignorent le mieux qui se fait à côté d'eux. On pourrait aussi faire venir à ces conférences des personnes autorisées qui donneraient aux professeurs un contact plus intime avec l'ensemble de la nation et rappelleraient aux éducateurs quel est leur rôle dans un état démocratique. On ne peut compter sur les assemblées actuelles des professeurs : les professeurs d'un même établissement qui se voient chaque jour n'ont pas besoin de se réunir chaque mois ; il faudrait que ces conférences fussent plus solennelles, qu'elles comprissent tous les professeurs d'un ou de plusieurs départements, et qu'on y introduisît des éléments que le professeur ne voit pas à chaque instant.

Une autre question qui est capitale, c'est celle de *l'éducation de la volonté*. Cette éducation est impossible avec nos programmes. J'y réfléchis depuis longtemps. Je les vois fonctionner de près aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. J'en arrive à cette conviction que les programmes que nous imposons à nos enfants sont monstrueux. *Nous avons organisé chez nous le divorce de l'intelligence et de la volonté.* Lorsqu'un enfant commence à parler, le nombre des mots est bien plus considérable que celui des choses; au lieu de tendre à égaliser ce rapport discordant, nous l'augmentons dans de fortes proportions. Nos élèves apprennent une quantité de mots auxquels ne correspond aucune expérience personnelle. L'enseignement que nous leur donnons n'a pas de lien avec la vie. Tant de professeurs leur enseignent tant de choses dif-

férentes, que le soir ils sont comme ahuris, ils ne peuvent réfléchir ni fixer leurs connaissances. Nous continuons à verser dans leur esprit comme dans un entonnoir, suivant le mot de Montaigne. Les idées essentielles, qui devraient être pour eux des principes d'actions, qui demanderaient, pour s'organiser et pour être transformées en sentiments, du temps et de la réflexion, n'occupent pas plus de place dans leur culture que des idées accessoires.

Nous croyons à tort que l'éducation peut se passer de temps; nos programmes sont trop touffus, notre enseignement trop fiévreux, la part de réflexion faite aux élèves insuffisante. Au lieu de leur donner l'éducation, nous leur dissipons l'esprit; ils ne voient rien à fond; à peine a-t-on abordé une idée essentielle qu'une autre arrive, chassée par une troisième. Il faut leur montrer toute la littérature, toute l'histoire, la géographie, les auteurs latins, grecs, français, allemands, les sciences physiques, naturelles, mathématiques, tout, et tout sans profit réel pour le développement intellectuel. Je ne vois pas, par exemple, qu'il y ait éducation de l'esprit pour l'élève qui a appris une douzaine de corps simples, à en apprendre 20 de plus. L'esprit ne tire aucun accroissement de ce surmenage; au contraire, il perd de vue les grandes lignes générales. Il n'est pas rare de voir sortir de nos établissements des jeunes gens qui possèdent par le détail une quantité de choses que leurs maîtres se garderaient bien de retenir, mais qui ont perdu complètement de vue les grands principes généraux de la science qu'ils ont étudiée. Pour la physique, par exemple, je vois souvent des jeunes gens sachant bien décrire les baromètres de Gay-Lussac, de Fortin ou de Bunten, mais qui ne sauront pas de façon bien nette ou qui auront oublié, pour ne pas avoir réfléchi sur les grandes lois de la pesanteur de l'air, le principe fondamental sur lequel repose la première expérience, celle de Torricelli. De même en lettres, en histoire. Il ne faut pas aller loin pour rencontrer des jeunes gens qui n'ignorent rien du théâtre du moyen âge; ils savent quel était alors l'agencement de la scène; ils ont passé un temps considérable sur des auteurs qui n'ont aucune valeur littéraire. Mais quand ils arrivent aux grands auteurs qui pourraient élever leur esprit, on n'a plus le temps et on doit passer rapidement. Le résultat, on le voit aux examens : ils ne savent pas penser personnellement parce qu'ils ont été toute leur vie d'écoliers victimes d'un bourrage qui les a rendus incapables de réflexion.

D'autre part, par ce procédé, on les dégoûte des lectures; ils ne prennent aucun appétit pour les choses que nous leur enseignons. Ils sont dans la situation d'un enfant qu'on gaverait de nourriture. On m'en citait un récemment dans ces conditions : il disait que jamais il n'avait éprouvé d'appétit parce que ses parents le faisaient manger avant qu'il fût levé. Lorsqu'il est arrivé au collège, il a avoué que jamais il n'avait désiré manger.

Nos élèves sont dans la même situation : ils n'ont jamais d'appétit pour les choses que nous leur enseignons, parce que nous leur en enseignons trop. Ils apprennent tout de mémoire sans jamais faire le travail d'assimilation, qui est le véritable travail intellectuel.

D'autre part, par ce procédé de gavage intellectuel, nous rendons les élèves beaucoup trop sédentaires, et nous diminuons leurs forces physiques. Récemment encore, la mère d'un enfant très laborieux me disait que depuis quelque temps celui-ci était toujours grognon, sans qu'elle pût savoir à quoi attribuer cet état de mauvaise humeur. Cela tenait évidemment à l'excès de sédentarité. La plupart de nos élèves ne sont pas gais; nous leur infligeons tant d'heures de travail que nécessairement leur santé laisse quelque peu à désirer, et lorsqu'arrivent les vacances, ils ont un véritable besoin de repos.

Nous dépassons la limite; les programmes qui leur sont imposés obligent les professeurs à mettre les bouchées doubles, à infliger aux enfants une hâte fiévreuse, sans profit et sans joie.

M. Marc Sauzet. C'est du surmenage.

M. Payot. Et le plus déprimant.

M. Marc Sauzet. Plus qu'il y a vingt ans ?

M. Payot. Et plus désagréable, parce qu'on ne parlait pas encore d'une foule de notions ajoutées depuis. Les enfants avaient plus de loisirs qu'aujourd'hui.

M. le Président. Ils obtenaient d'aussi bons résultats ?

M. Payot. Meilleurs, parce qu'ils réfléchissaient davantage et s'arrêtaient sur les choses essentielles.

Il y a là une réforme considérable, urgente.

Malheureusement, ce n'est pas au Conseil supérieur qu'il faudra demander de l'accomplir. Vous savez comment s'y font les programmes. Chacun y combat pour sa spécialité; il n'y a aucune harmonie possible, et les programmes vont s'alourdissant chaque fois que le Conseil y touche. La véritable solution, ce serait de faire dans la forêt vierge des programmes des coupes profondes, de tailler de vastes clairières par où pénètrerait la lumière du soleil. Je ne vois personne qui puisse le faire, si ce n'est vous, messieurs. Du côté de l'Université, vous ne verrez pas beaucoup de gens vous aidant de bon cœur; chacun se croira sacrifié: le philosophe, l'historien, le professeur de sciences se croiront perdus s'ils abandonnent une ligne de leur programme.

Cette réforme ne peut venir que de l'excès du mal, et je crois que le mal n'a jamais été plus grand.

Si vous voulez me permettre d'énumérer les conditions nécessaires pour former les volontés énergiques et persévérantes dont le pays a besoin, les voici, à mon avis:

1° Il faut lutter énergiquement contre le préjugé que toute heure d'étude est autant de gagné pour la culture de l'esprit. L'exemple des grands maîtres de la pensée est là pour démontrer le contraire. Bourrage et culture sont contradictoires.

En conséquence, il faut considérablement réduire le temps de la sédentarité. Il faut que les élèves passent beaucoup de temps au grand air, qu'ils s'amusent au soleil.

2° Mais il faut lutter contre le préjugé anglais et contre la faveur accordée aux exercices violents. Les exercices violents ont des défauts graves au point de vue physiologique: ils ne peuvent durer longtemps; ils sont une cause très efficace de surmenage. En outre, la faveur qu'on leur accorde repose sur une confusion absurde entre la vigueur musculaire et la puissance de vitalité. Or les exercices violents, en provoquant des efforts excessifs du cœur et des poumons, tendent à détruire la vitalité. La force musculaire d'un jeune homme n'est aucunement une garantie de sa puissance vitale. Il ne faut pas que les exercices qui développent les muscles se substituent aux jeux français, plus doux, plus durables, qui développent plus harmonieusement le cœur, les poumons, le cerveau. Il est regrettable, à ce point de vue, que tous les élèves de nos lycées et collèges ne soient pas exercés aux travaux manuels si éducatifs du bois, du fer et de l'agriculture.

3° Il faut substituer partout aux méthodes passives héritées des jésuites et qui dominent encore notre enseignement, les méthodes qui provoquent l'activité d'esprit des élèves, qui développent leur esprit d'observation, leur jugement, leurs facultés de raisonnement, et pour rendre possible cette culture active, il faut résolument jeter par-dessus bord les deux tiers des programmes.

4° Il faut donner aux idées directrices de la vie morale et aux sentiments moraux une force, une cohésion, qui ne peut être que l'œuvre lente et patiente de tout le personnel d'un collège ou lycée, des répétiteurs, des professeurs, des principaux, des proviseurs. Il est nécessaire pour ce grand œuvre que tous prennent une conscience très claire de leurs devoirs républicains et français, il faut que tout soit subordonné à ce triple but: faire des corps pleins de vitalité, des esprits indépendants, capables de penser par eux-mêmes, et dont tous les rouages, pour ainsi dire, soient sains, et enfin faire des consciences morales très vigoureuses, pour lesquelles les idées de devoir, de justice, de solidarité ne soient pas seulement des idées théoriques, mais des idées lentement et intimement soudées aux plus hauts sentiments humains, capables, par suite, de diriger et de soutenir la volonté.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement moderne?

M. Payot. Je suis quelque peu embarrassé pour vous répondre, car je commence à ne plus savoir très exactement ce qu'il faut entendre par ces mots. Ce qui embrouille la question, c'est qu'il y a dans l'enseignement moderne plusieurs éléments très dissemblables parmi lesquels je remarque l'ancien enseignement spécial.

Et la preuve, c'est qu'à Reims, dans mon académie, on a créé des classes B, qui donnent purement et simplement l'ancien enseignement spécial.

M. le Président. Il s'est rétabli de lui-même ?

M. Payot. Oui, et je crois qu'on ne pourra sauver la plupart des collèges qu'en rétablissant un enseignement spécial bien adapté.

La question de l'enseignement moderne est

double : si l'on veut permettre à des élèves de faire la totalité de leurs études, sans apprendre le latin ni le grec, il faut évidemment créer un enseignement moderne. Mais j'estime que nous porterions un très gros préjudice à l'enseignement classique — comme le faisait remarquer tout à l'heure M. le Président — si nous ne donnions pas à cet enseignement moderne une durée égale à celle de l'enseignement classique. Nous préparerions un abaissement général des esprits. Actuellement, l'enseignement moderne dure une année de moins que le classique; or, si nous ouvrons à cet enseignement plus court les mêmes carrières que celles qui sont ouvertes à l'enseignement classique, évidemment tous les enfants et surtout les parents verront ce bénéfice d'une année et l'enseignement classique sera déserté.

Mais si l'on rend l'enseignement moderne aussi long que l'enseignement classique, de façon à ne pas créer à l'avantage du premier enseignement un privilège véritablement exorbitant, je ne vois pas que cet enseignement doive être nécessairement inférieur à l'enseignement classique; car je crois que la valeur d'un esprit dépend beaucoup plus des méthodes par lesquelles on l'élève, que de je ne sais quelle mystérieuse propriété attribuée au latin et au grec.

Il est certain qu'à l'heure actuelle nous avons beaucoup à réformer, dans l'Université, au point de vue des méthodes; seulement aucune réforme ne sera possible tant que les programmes obligeront les professeurs à prendre toujours le grand galop. Elle ne pourra s'accomplir que le jour où le professeur pourra vraiment faire dans sa classe œuvre d'éducateur, où il pourra s'arrêter longuement sur les notions essentielles et où il pourra grouper autour de celles-ci un ensemble de sentiments et d'idées accessoires de façon à donner à l'enfant un faisceau d'idées morales très élevées, qui domineront sa vie tout entière.

Ce jour-là, je ne crois pas que l'élève de l'enseignement moderne doive avoir, dans la vie, une infériorité bien marquée vis-à-vis de ses camarades de l'enseignement classique.

Actuellement, la grande supériorité de l'enseignement classique vient de ceci : c'est que c'est le seul enseignement qui oblige l'enfant à faire des efforts actifs. L'enseignement moderne, au contraire, tel qu'il est constitué, est essentiellement un enseignement de bourrage, en raison de l'énormité de ses programmes.

L'enseignement classique, bien qu'il tende à se rapprocher, lui aussi, de cette méthode de bourrage, comprend cependant certains exercices qui ne pourront jamais être des exercices de bourrage, par exemple, la version latine.

Actuellement, le seul exercice vraiment actif, qui demande à l'élève des efforts personnels, de l'esprit, de la logique, c'est la version latine. Voilà ce qui, aujourd'hui, crée, en faveur de l'enseignement classique, un avantage considérable.

Mais le jour où nos programmes seraient considérablement allégés, nous pourrions, aussi bien dans l'enseignement moderne que dans l'enseignement classique, trouver un moyen de substituer à nos méthodes qui laissent l'élève passif, des méthodes qui l'obligent à intervenir activement.

Dans quelque voie que l'enfant se développe, pourvu que son travail soit personnel, interne et vraiment actif, les résultats ne peuvent être qu'excellents.

Seulement toutes nos méthodes actuelles ne sont, en quelque sorte, que le prolongement de la méthode d'enseignement du moyen âge. A cette époque, l'enseignement était tout entier dans les mains du catholicisme ; le professeur montait en chaire, enseignait aux enfants qu'il avait devant lui ce qu'il devait leur enseigner, les enfants *devaient* accepter la parole du maître, comme une parole sacrée.

Je n'ai pas à en rechercher les raisons qui sont complexes, mais il est un fait certain, c'est que les enfants, à l'heure actuelle, reçoivent la même sorte d'enseignement qu'autrefois; or les raisons qui jadis justifiaient cet enseignement n'existent plus maintenant.

Aujourd'hui, nous ne devons plus donner à l'enfant un enseignement *ne varietur* qu'il sera tenu d'accepter, nous devons nous efforcer de développer ses facultés personnelles, son esprit d'observation, sa réflexion, nous devons faire de lui une conscience autonome, c'est-à-dire lui donner une forte culture morale, de façon qu'une fois abandonné dans la vie, même s'il ne croit plus à aucune religion confessionnelle, il ait en lui des raisons suffisantes de vivre honnêtement.

Actuellement l'enfant reçoit l'enseignement d'une façon passive et nous nous étonnons ensuite que cet enfant qui a reçu pendant toutes ses classes un enseignement imposé, dans lequel il n'a pas eu le temps d'intervenir d'une manière active, nous nous étonnons, dis-je, qu'il n'ait aucun principe directeur. Nous sommes également surpris qu'une fois arrivé aux facultés, l'élève n'ait pas le goût du travail; mais nous en sommes directement responsables, en ce sens que nous n'habituons pas nos élèves à l'action personnelle, à la vie intellectuelle active.

Je vous demande pardon, messieurs, d'être sorti un peu de la question qui m'avait été posée, en essayant de la rattacher aux idées que j'ai déjà développées.

Voilà donc dans quelle mesure l'enseignement moderne doit cheminer parallèlement avec l'enseignement classique et répondre à des besoins sensiblement les mêmes. L'enseignement moderne devra être organisé de façon à provoquer l'intervention active des élèves, comme le fait l'exercice de la version latine et du thème.

M. Marc Sauzet. Il y a aussi les versions allemande et anglaise!

M. Payot. Oui, seulement l'effort qu'elles demandent n'est pas de même nature. En outre, pour la version latine, il est beaucoup plus considérable.

Les Latins n'avaient ni les mêmes mœurs, ni la même religion, ni les mêmes coutumes que nous; leurs pensées ne peuvent être rendues que par une série d'approximations; les Allemands et les Anglais, au contraire, ont des pensées tout à fait voisines des nôtres...

M. le Président. Ces considérations nous ont été exposées très souvent déjà.

M. Payot. Je n'insiste pas.

Reste alors l'ancien enseignement spécial, qui, je crois, pourra conserver le titre d'enseignement moderne et devra être organisé en vue des besoins auxquels il répond.

A mon avis, cet enseignement peut être divisé en trois sections différentes :

La section agricole, la section industrielle et la section commerciale.

La plupart des industriels que j'ai interrogés sur ce point déclarent que l'entrée en apprentissage ne doit jamais être retardée au delà de dix-sept ou de dix-huit ans; ainsi donc, pour la section industrielle, nous avons plus de temps devant nous que pour la section commerciale, puisque les commerçants prétendent que l'apprentissage, pour eux, doit commencer à quinze ans.

La section industrielle pourrait, par suite, comprendre deux années de plus que la section commerciale. Elle devrait comporter le travail du bois et du fer.

Dans la section commerciale, il y aurait lieu d'organiser des études qui seraient le prolongement des études primaires, tout en ayant un caractère plus désintéressé. Elles donneraient une véritable culture de l'esprit, et elles auraient pour centre la composition française et l'étude de la littérature nationale. Puis, à côté, il faudrait créer, d'une façon très forte, un enseignement de la comptabilité et un cours qui renseignât très exactement nos enfants sur nos colonies.

D'autre part, les élèves qui appartiendraient à cette section commerciale devraient être exercés, par le calcul mental, à convertir immédiatement — ce qui, d'après tous les commerçants en relations d'affaires avec les pays étrangers, est très important — à convertir immédiatement en monnaie française les sommes représentées en monnaies étrangères et inversement.

Il faudrait que ces jeunes gens pussent, sans hésitation, dire, par exemple, le prix français d'une marchandise évaluée en monnaie étrangère. Enfin, il ne serait pas inutile de les accoutumer à se débrouiller dans les tarifs de douanes et de transports.

Avec une semblable préparation, le jeune homme que nous enverrions dans une maison de commerce pourrait, du premier coup, apporter à son patron une aide sérieuse.

Dans cette même section commerciale, il y aurait lieu d'organiser aussi un enseignement des langues vivantes. On a beaucoup amélioré cet enseignement; néanmoins nous sommes, je crois, dans une fausse voie.

Notre enseignement des langues vivantes repose sur une erreur fondamentale : il est calqué sur l'enseignement du latin et du grec, il est littéraire.

Dans l'anglais, par exemple, il y a dix, quinze, vingt langues spéciales dérivant de la langue mère. Ainsi, la langue d'un commerçant qui s'occupe d'épicerie n'est pas la même que celle d'un ouvrier mécanicien, d'un journaliste, d'un littérateur ou d'un savant. Il y a,

suivant les professions, un grand nombre de vocabulaires différents; or, aujourd'hui, nous faisons apprendre à nos enfants la totalité de ces vocabulaires, et il y a de grandes chances pour que la plupart de ces vocabulaires leur soient inutiles et ne constituent pour la mémoire qu'une surcharge non justifiée.

L'essentiel serait d'apprendre exclusivement à l'enfant, mais très solidement, les éléments grammaticaux de la langue vivante : déclinaisons, conjugaisons, verbes irréguliers, et de l'habituer à faire de petites phrases permettant de soutenir une conversation.

Avant de lui enseigner un gros vocabulaire, il serait préférable d'attendre plus tard que l'enfant se fût spécialisé dans un commerce quelconque. A ce moment, le jeune homme aurait à s'assimiler un vocabulaire particulier, dont il se rendrait très rapidement maître.

Seulement, pour arriver à ce résultat, il ne faut pas que nous comprenions l'étude des langues vivantes comme nous le faisons actuellement. Nous les enseignons aujourd'hui par les yeux et par l'écriture, alors qu'il est indispensable de les apprendre aux enfants par l'oreille et en les exerçant à la conversation.

Il existe en Suisse des écoles pratiques — je le sais, parce que j'ai un neveu qui a été dans une de ces écoles — où, dans l'espace d'une année scolaire ou même d'un semestre, on met des enfants en état de se servir convenablement de trois langues; or jamais, dans nos lycées, les enfants ne seraient capables d'arriver à ce résultat, par la raison très simple qu'on leur apprend les langues vivantes comme le grec et le latin et nullement d'une façon active. Je le répète, on surcharge leur mémoire d'un vocabulaire qui ne leur servira jamais à rien; on les met en contact avec des littérateurs allemands ou anglais qui sont pour eux un simple luxe.

Il se produit, à cet égard, une déperdition de forces considérable, et il en résulte, pour nous, une inaptitude à apprendre pratiquement une langue étrangère.

Il y aurait donc lieu d'apporter une réforme très importante dans l'étude des langues vivantes. Elle consisterait à apprendre les langues, aux élèves des lycées et collèges, d'une façon tout à fait pratique et à renoncer à la méthode littéraire, qui est beaucoup trop élevée et beaucoup trop complexe pour nos besoins commerciaux.

Une transformation aussi radicale dans cet enseignement nécessiterait la création d'un personnel spécial; mais je suis convaincu que ce nouveau personnel serait rapidement recruté. Voilà comment je conçois l'organisation d'un enseignement spécial industriel et commercial, indépendant de l'enseignement moderne, qui demeurerait exclusivement un enseignement de culture. Je pense qu'il est inutile de parler de la section agricole.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Payot, de votre déposition.

Déposition de M. PICAVET.

M. le Président. Monsieur Picavet, vous êtes maître de conférences à l'École pratique des hautes études, professeur au collège Rollin et rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement* publiée par la *Société d'enseignement supérieur?*

M. Picavet. Parfaitement, monsieur le Président. J'ai passé par l'enseignement primaire et primaire supérieur, par l'enseignement secondaire, spécial, moderne et classique, par l'enseignement supérieur. J'ai écrit, dans la *Vie nationale*, un volume sur l'*Éducation.*

M. le Président. Quels points désirez-vous traiter?

M. Picavet. Si j'avais déposé au début de votre enquête, j'aurais pu vous apporter les résultats de l'expérience acquise, et aussi les résultats de l'enquête faite par la *Revue internationale de l'enseignement* (1) en 1898 et 1899.

Dans les conditions actuelles, je me bor-

(1) Voir *Revues* des 15 juin, 15 juillet, 15 septembre, 15 octobre, 15 novembre 1898 ; 15 janvier, 15 février, 15 mars, 15 avril 1899.

nerai à supposer connues toutes les dépositions qui ont été faites et que j'ai suivies avec grand soin.

J'appellerai l'attention de la Commission sur deux points et j'essayerai d'esquisser une solution qui pourrait peut-être donner satisfaction, tout à la fois, au pays et à l'Université.

D'abord que réclame-t-on de nos lycées et collèges? On demande à ces établissements de former moins de candidats aux fonctions publiques et aux professions libérales, de préparer en plus grand nombre des commerçants, des industriels, des agriculteurs et même des colons.

Avant de donner une réponse, je voudrais écarter une solution déjà proposée et répondre à une objection qui aurait pour résultat de nous faire renoncer à toute réorganisation des lycées et collèges.

On a dit plus d'une fois devant vous, on a écrit, qu'il fallait purement et simplement demander à l'enseignement primaire supérieur ces hommes pratiques pour lesquels il a été institué.

Peut-être l'enseignement primaire supérieur forme-t-il de tels hommes, mais il forme aussi des fonctionnaires. En second lieu, il ne semble pas préparé, par ses programmes et ses méthodes, à nous fournir cette élite intellectuelle qui est tout aussi nécessaire pour le commerce, l'industrie et l'agriculture que pour les professions libérales ou les fonctions publiques. Enfin, à tort ou à raison, beaucoup de familles, dans notre pays, ne veulent pas de l'enseignement primaire supérieur, surtout depuis qu'il est gratuit, et préfèrent l'enseignement secondaire. Si l'État ne leur donne pas cette éducation secondaire, elles la demanderont aux établissements voisins et rivaux.

Je voudrais ensuite écarter une objection. On dit qu'il ne faut compter ni sur les lycées ni sur les collèges pour détourner les enfants des professions libérales et des fonctions publiques; car si les parents les y destinent, les y poussent, le collège ou le lycée ne pourra les en écarter. Cela est incontestable, mais ce n'en est pas moins un devoir pour l'État et pour l'Université — qui ne peuvent contraindre personne — de mettre à la portée de tous le moyen d'aller dans telle ou telle direction, de façon que celui qui s'engage dans une voie dangereuse ne puisse le reprocher par la suite ni à l'État ni à l'Université.

Je reviens donc à la question posée : Obtenir plus d'industriels, d'agriculteurs, de commerçants et même de colons.

Pouvons-nous pour cela imiter les autres nations?

Les changements sociaux qui se sont accomplis depuis un demi-siècle dans nos sociétés contemporaines ont eu leur répercussion à peu près dans tous les pays; l'enseignement secondaire a été réformé ou va l'être chez toutes les nations où il existait. C'est ainsi que des réformes — dont quelques-unes radicales — ont été accomplies en Norvège, en Prusse, en Autriche, en Espagne, en Roumanie, dans l'espace de ces dix dernières années.

En Angleterre, les Chambres sont saisies d'un projet de création d'un enseignement secondaire; en Italie, d'un projet de modification.

L'Amérique va dans des directions très diverses. Dans le voisinage des Universités Columbia ou Harvard, on est très disposé à donner une place considérable à l'enseignement moderne; à Chicago, au contraire, on crée un enseignement gréco-latin plus classique que le nôtre. Par conséquent, si l'on peut tirer de ce qui se fait dans les autres pays quelques indications, on ne peut en faire sortir un système incontesté et définitif.

Je ne crois pas, d'ailleurs, qu'il soit besoin de sortir de France pour trouver un exemple d'une réforme qui a donné et donnera encore les meilleurs résultats.

Notre enseignement supérieur a été complètement réorganisé. Aujourd'hui les professeurs de nos universités se livrent à des recherches personnelles; ils préparent des maîtres qui leur succèderont, d'autres qui iront dans les collèges, dans les lycées et parfois même dans les universités étrangères. Ils ont organisé partout des enseignements pratiques, très florissants et distincts selon les régions, qui portent sur l'agriculture, les industries diverses, le commerce et la colonisation. Ils travaillent enfin à l'éducation du peuple par l'extension universitaire.

Comment ce résultat a-t-il été atteint? Les professeurs ont commencé par délibérer sur les conditions dans lesquelles devait se faire la réorganisation, puis les pouvoirs publics ont



tenu compte de ces délibérations et ont fait entrer dans la pratique bon nombre des vœux émis. Enfin les universités reconstituées ont groupé autour d'elles les forces vives de la région et se sont intéressées aux besoins locaux ; elles ont créé des enseignements nouveaux et modifié les enseignements anciens.

Ne pourrait-on procéder de même pour l'enseignement secondaire ?

Nous savons d'une façon générale — comme je l'ai indiqué tout à l'heure — ce que désire le pays ; nous connaissons maintenant, après les dépositions recueillies au cours de cette enquête, les diverses propositions des professeurs de nos lycées et de nos collèges et je crois qu'on peut ramener à un petit nombre de types les systèmes proposés ou défendus devant la Commission.

Il y a d'abord le type gréco-latin, pour lequel on s'accorde à demander l'allégement des programmes.

En second lieu, se placerait un enseignement latin scientifique et philosophique parallèle à cet enseignement gréco-latin ; puis l'enseignement moderne, dont le programme devrait être également allégé.

Enfin deux autres types d'ordre pratique : d'abord l'enseignement moderne, sous forme de troisième B, dont M. Payot parlait tout à l'heure et qui fonctionne très bien, non seulement à Reims, mais dans d'autres établissements.

Et, en dernier lieu, l'enseignement pratique, en deux ou trois années, établi dans un certain nombre de collèges et mis en rapport avec les besoins de la région.

Sur ces cinq types, quatre existent, coexistent même parfois déjà et donnent de bons résultats — je m'en rapporte à l'enquête (1) — sinon pour tous les élèves, au moins pour une partie de ceux auxquels ils sont destinés.

Quant au type latin scientifique et philosophique, il a été proposé par M. Darboux, par M. Tannery (2), et aussi, sous une forme un peu différente, par M. A. Bertrand; la Société d'enseignement supérieur l'a accepté en principe. Il se rapproche de l'enseignement du *Realgymnase*, qui est encore florissant aujourd'hui en Prusse.

(1) Voir en particulier, pour l'enseignement moderne, la déposition documentée de M. Rousselot.

(2) *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 mars 1899.

Pourquoi n'admettrait-on pas pour nos collèges et nos lycées, comme pour nos Universités, qu'il y aura lieu de faire œuvre d'initiative, que tel ou tel collège, tel ou tel lycée pourra donner un ou plusieurs de ces types d'enseignement ? L'État se bornerait à les proposer, en indiquant, d'une manière très sommaire, les matières obligatoires qui devraient y figurer. Le type serait ensuite choisi par les établissements ou plutôt par des conseils d'administration dont j'indiquerai tout à l'heure la composition.

Il y aurait là, ce semble, une décentralisation véritable ; on donnerait satisfaction à l'enseignement secondaire, puisqu'on accepterait, dans les grandes lignes, toutes les propositions émises par ses membres, et l'on introduirait dans les collèges et les lycées une diversité qui rappellerait celle de l'Université et du pays lui-même.

On laisserait ainsi à chacun des fonctionnaires du lycée une initiative et une responsabilité plus grande ; on l'intéresserait de plus en plus à travailler au succès de l'établissement.

Mais je crois que, du même coup, par l'organisation des conseils d'administration, on pourrait donner satisfaction aux vœux très légitimes du pays.

En effet, dans ces assemblées, on ferait entrer avec le principal ou le proviseur, des professeurs, des répétiteurs, des conseillers municipaux, des conseillers généraux de l'arrondissement, parfois des députés et des sénateurs lorsqu'il s'agirait de tel ou tel grand établissement ; enfin et surtout, des anciens élèves, qui exerceraient des professions libérales, qui seraient commerçants, industriels ou agriculteurs. Des représentants de l'Université régionale seraient appelés à donner leur avis sur la constitution ou l'acceptation définitive des programmes. Le choix du type d'enseignement et du programme devrait être approuvé par le recteur.

En ce qui concerne la troisième B et l'enseignement pratique, on pourrait délivrer des certificats d'études aux élèves qui auraient bien suivi les cours — comme cela a lieu déjà — afin de leur permettre d'aller une année ou deux, s'ils le souhaitent, à l'Université dans les sections agricoles, industrielles, commerciales ou coloniales.

Si le système des certificats d'études réussissait, on pourrait l'étendre peut-être un jour

aux types d'enseignement qui, aujourd'hui, se terminent par le baccalauréat, en laissant subsister ces derniers pour les établissements libres et pour ceux des élèves des lycées et collèges qui voudraient s'y présenter.

Enfin, dans chaque établissement qui aurait ainsi plusieurs types d'enseignement, il existerait — c'est un des caractères de la réforme accomplie en Roumanie; c'est également ce que demandait, je crois, M. Buisson — il existerait, dis-je, des raccords entre les divers types, de façon que si, à un moment donné, un élève du type gréco-latin se trouvait fourvoyé, on pût le mettre rapidement à même de marcher avec ses camarades d'un autre type. Par contre, supposons que, parmi les élèves de la troisième B ou de l'enseignement pratique, on en trouve qui aient des aptitudes remarquables pour les études classiques, et qui veuillent apprendre le latin et le grec, il faudrait assez rapidement les mettre en état de regagner, le temps sinon perdu, du moins employé à d'autres études.

Avec plusieurs années de ce régime on obtiendrait des résultats, qu'il serait aisé de constater, dans toutes les parties de la France.

On pourrait alors ou laisser coexister tous les types d'enseignement dans le même établissement — il n'y aurait à cela aucun inconvénient — ou supprimer dans certaines maisons ceux qu'on ne jugerait pas suffisamment appropriés aux besoins de la région.

La réforme ainsi entendue (1) aboutirait peut-être à ce résultat que de nos collèges et de nos lycées réorganisés comme de nos Universités reconstituées, pour les mêmes causes et dans les mêmes conditions, sortirait un plus grand nombre de commerçants, d'industriels et d'agriculteurs.

Telles sont les observations que je désirais vous présenter.

M. le Président. Personne n'a de questions à adresser à M. Picavet?...

Nous vous remercions beaucoup, monsieur Picavet, de votre déposition.

(1) Voici quelques indications sommaires sur les divers types :

Type gréco-latin. — Latin, grec, français, philosophie, histoire et géographie de France (obligatoires). — Simples notions de géométrie, d'arithmétique, de sciences physiques et naturelles, histoire ancienne et géographie (programmes à déterminer), une langue vivante au choix.

Type latin. — Latin, français, philosophie, histoire et géographie de la France (obligatoires) — géométrie, algèbre, arithmétique, sciences physiques et naturelles (programmes en partie obligatoires, en partie à déterminer), une langue vivante (au choix).

Enseignement moderne. — Deux langues vivantes, français, philosophie, histoire et géographie de la France (obligatoires). — Pour les sciences, pour l'histoire et la géographie générale, programmes en partie obligatoires, en partie au choix.

Type 3e B. — Programme en rapport avec celui de la 3e moderne.

Type pratique. — Programme à déterminer tout entier par le Conseil d'administration.

Baccalauréats. — Épreuves écrites : une version et une composition française — (pour les trois premiers types). — Version grecque pour le premier; compositions scientifiques — pour le second et le troisième (sciences); seconde version (*langue étrangère*) pour le troisième (lettres).

Épreuves orales. — Interrogations sur le programme obligatoire et sur le programme choisi.

Jury. — Des professeurs de Faculté ou un professeur de Faculté présidant un jury choisi dans le personnel secondaire d'une autre Académie.

Déposition de M. ROCAFORT.

M. le Président. Monsieur Rocafort, vous êtes professeur de rhétorique au lycée de Nîmes. Vous venez de publier un volume sur l'éducation. Vous avez demandé à être entendu, nous vous écouterons avec plaisir sur ce chapitre.

M. Rocafort. Vous me permettrez, puisque j'y suis, de dire aussi quelques mots, très brefs, de la question de l'instruction.

Je crois que l'enseignement moderne est mal organisé, étant la copie du classique. Je demande qu'il soit ramené à l'ancien type de M. Duruy, l'enseignement dit spécial, perfectionné tant qu'on voudra, mais qui ne soit plus la contrefaçon du classique, offrant le même baccalauréat au rabais. Je ne vois même pas pourquoi cet enseignement habiterait sous le même toit que l'enseignement secondaire, ce qui donne lieu à des comparaisons fâcheuses.

M. le Président. Ce serait évidemment désirable, mais ce n'est pas toujours possible.

M. Rocafort. Cet enseignement pourrait non seulement être placé dans un autre établissement que le lycée, mais il ne serait pas toujours forcément au chef-lieu. Les intérêts particuliers du département pourraient en appeler la fondation sur un autre point.

Au lycée, il y aurait un enseignement unique, homogène, pour tout le monde, aussi bien pour les élèves qui se prépareraient à devenir professeurs ou avocats que pour les futurs médecins, les candidats aux écoles militaires ou pour ceux qui se destineraient à l'agriculture, au commerce ou aux colonies, sans se croire pour cela obligés de se limiter à l'enseignement spécial. J'ai eu des élèves qui, quoique décidés de tout temps à se faire commerçants, ont voulu auparavant passer leur licence ès lettres. Je sais bien que la loi militaire y est pour quelque chose...

M. le Président. Certainement.

M. Rocafort... mais enfin ils auraient pu suivre une autre voie pour en profiter. Je veux dire par là que l'enseignement secondaire serait largement ouvert, dans mon idée, aux futurs agriculteurs ou commerçants qui ne seraient pas pressés de gagner de l'argent et qui voudraient se procurer le bénéfice d'une éducation générale.

Dans ce type unique d'enseignement secondaire, je supprimerais le grec. Non pas que je doute de la beauté de la littérature et de la langue grecques, mais cette beauté n'est éducatrice que dans la mesure où on y est initié. Depuis dix-huit ans que je suis à la tête d'une classe de rhétorique, je n'ai guère rencontré d'initiés. J'ai constaté dans les différents lycées où j'ai professé, en France et en Algérie, que quelques-uns à peine des meilleurs élèves arrivent à traduire le grec à coups de dictionnaire ; le reste est incapable de le lire sans l'estropier. Il est inutile que les élèves peinent de la cinquième à la rhétorique, une moyenne de quatre heures par semaine, pour aboutir à ce résultat.

M. le Président. Comment ne peut-on arriver à un meilleur résultat en consacrant quatre ou cinq heures par semaine pendant plusieurs années à cet enseignement ?

M. Rocafort. Je n'en sais rien ; c'est un fait. Est-ce parce que l'esprit français n'a pas assez d'affinités avec l'esprit de la Grèce antique ?

M. le Président. C'est de la langue que vous parlez et non pas de la littérature.

M. Rocafort. Peut-être l'enfant a-t-il pour comprendre cette langue un effort de gymnastique trop dur à faire. En France, sauf exceptions rares au XVIe et au XVIIe siècle, il en a toujours été ainsi. En plein apogée de la littérature classique, c'était par des traductions, et combien infidèles, que nos pères prenaient contact avec le grec. C'est un jeu pour nous de relever dans Boileau des erreurs et des inintelligences énormes en la matière.

Le cas de cet établissement d'Orléans qu'on vous a cité est peut-être unique. C'est une tradition due à l'initiative de Mgr Dupanloup, mais qui ne se retrouve sans doute nulle part ailleurs dans les établissements congréganistes.

Je supprimerais donc le grec, quoique en le couvrant de fleurs, comme ne donnant aucun résultat non seulement au point de vue pratique de la langue, mais au point de vue de l'éducation désintéressée de l'intelligence. Une vertu éducatrice ne peut pas se dégager d'une littérature qu'on ne pénètre pas et d'une langue qu'on ânonne avec tant de difficulté.

M. le Président. Et si on se mettait à faire cette étude sérieusement et avec goût, combien d'années faudrait-il ?

M. Rocafort. Quand j'ai été reçu bachelier ès lettres, je ne savais pour ainsi dire pas de grec. J'ai appris en trois ans ce qu'il en fallait pour être licencié : il est vrai que ce qu'il en fallait n'était pas grand'chose.

M. le Président. Si, au lycée, une élite qui voudrait apprendre le grec commençait plus tard, elle arriverait au même résultat ?

M. Rocafort. Peut-être. Ce qui en ferait douter, c'est qu'elle serait moins âgée que je l'étais, par conséquent moins réfléchie, moins exercée, et puis qu'elle ne serait pas aiguillonnée par le besoin de se créer une situation.

M. Marc Sauzet. Ne considérez-vous pas qu'il faudrait conserver le grec pour les membres de l'enseignement ?

M. Rocafort. Évidemment ce serait utile en vue de l'enseignement du latin.

M. le Président. Mais sait-on le latin ?

M. Rocafort. Cent fois mieux que le grec ; et on pourrait le savoir davantage. Je vous

drais, comme M. Fouillée, que l'éducation se fît par le latin ; je le ferais apprendre comme autrefois dès la 7e, et je restaurerais tous les exercices qu'on a supprimés, discours, vers latins, etc. C'était excellent pour apprendre le vocabulaire. La version latine est notre grand instrument d'éducation, la grande pierre de touche des intelligences. On ne peut pas obtenir, selon moi, les mêmes bons effets de la version allemande ou anglaise. Ceci mériterait un long développement, mais il vous a été fait tant de fois que je comprends à vos visages qu'il n'y a pas lieu d'insister.

A supprimer le grec, je gagnerais quatre heures par semaine que j'attribuerais par moitié aux langues vivantes et à la morale. Pour l'enseignement des langues vivantes, je demande la méthode parlée, et non les moyens écrits du thème et de la version qui sont bons surtout pour acquérir la pureté et l'élégance, pour connaître le fin du fin. On doit, au contraire, s'estimer satisfait d'enseigner aux élèves à parler une langue vivante avec correction et facilité. A l'étranger, on ne les enseigne pas en vue d'un autre résultat.

Les deux autres heures sans emploi, je les consacrerais à la morale. Je supprimerais aisément la classe de philosophie, et dans son programme actuel je distinguerais deux parties : la partie difficile, que des intelligences de dix-sept ans ne pénètrent guère (premiers principes, discussion approfondie des systèmes), que je renverrais à la première année des facultés des lettres. Je garderais pour le lycée la morale avec des notions très sommaires de psychologie et d'histoire de la philosophie. Mais je n'en ferais pas un cours spécial, rejeté à la fin des études. Je commencerais dès la 8e à donner aux jeunes enfants des notions élémentaires de morale, à leur parler des devoirs envers soi-même, envers ses parents, envers la patrie. Ce serait le professeur principal de la classe qui serait chargé de ce cours : la morale n'aurait pas ce faux air isolé qu'elle a aujourd'hui : elle ferait corps avec tout l'enseignement; elle prendrait ainsi aux yeux des élèves une importance qu'elle n'a pas pour le moment.

Au bout des classes de grammaire, en 4e, j'instituerais un examen sérieux, strictement éliminatoire, qu'il faudrait passer avec succès avant d'entrer dans les classes d'humanités, et après lequel il y aurait, comme le propose M. Foncin, une trifurcation. On irait soit dans la section des lettres, soit dans celle des sciences, soit dans une section plus spécialement commerciale, agricole, industrielle.

Chacune de ces trois branches aboutirait à un baccalauréat, que je maintiendrais comme un mal nécessaire. Un certificat d'études donné par nous, professeurs, garantirait davantage des hasards de l'examen, mais que d'autres inconvénients à la place : les sympathies et les antipathies inévitables entre élèves et professeurs; les sollicitations des mères éplorées ; le désir naturel de nous débarrasser de vétérans insupportables par une faveur qui ne serait préjudiciable à personne! Je tais d'autres raisons susceptibles de faire capituler la conscience de quelque professeur.

M. Marc Sauzet. Cependant le même héroïsme sera nécessaire pour faire passer l'examen de fin de 4e que vous voulez sévère et éliminatoire.

M. Rocafort. Je n'ai pas dit comment je l'entendrais. Je ne voudrais pas, en effet, que le professeur de la classe fût seul à présider à cet examen.

M. Marc Sauzet. Il y aura toujours des mères éplorées.

M. Rocafort. Les professeurs de Faculté s'en défendent plus sûrement.

M. le Président. Enfin, vous voudriez garder le baccalauréat dans ses grandes lignes?

M. Rocafort. Oui, parce que, depuis surtout l'institution des livrets scolaires, je ne crois pas aux mauvais coups du hasard. Depuis dix-huit ans que je fais des bacheliers, je n'ai jamais vu un bon élève échouer; le sort ne fait de ses coups que sur la catégorie des médiocres, desquels on ne sait au juste s'ils méritent ou non de réussir. Dans les deux cas, ce qui leur arrive peut être trouvé légitime.

Quelques petites modifications sont pourtant souhaitables : l'obligation absolue pour les examinateurs de tenir compte des livrets scolaires, puis un choix plus judicieux des sujets de composition : elles sont trop souvent choisies par des professeurs qui, n'ayant jamais fait la classe, ne se mettent pas assez à la portée des candidats. Il y a trop de tendance à donner des sujets de pur psittacisme. Je voudrais qu'on revînt aux lieux communs de morale, de littérature et aux sujets d'histoire générale, plus propres à donner la vraie

mesure de l'intelligence du candidat et de la maturité relative de son jugement.

Je voudrais aussi voir replacer à l'écrit une épreuve de langue vivante. L'élève ne croit qu'à ce qui a une sanction. Retirer la langue vivante de l'épreuve écrite, c'est lui suggérer qu'elle est de peu d'importance.

J'en viens maintenant à l'éducation proprement dite, à l'éducation morale. C'est une question plus délicate et d'une solution plus difficile que l'instruction. Pour élever un jeune homme, l'éducateur doit vivre non pas à côté de lui, comme nous faisons, mais avec lui. Ce n'est pas en parlant du haut d'une chaire pendant deux heures qu'on peut se flatter de former les consciences des élèves. Mais comment faire pour amener le professeur à prendre contact d'une façon permanente avec eux?

Une seconde difficulté, presque insoluble, est celle du maître d'études. C'est lui qui vit réellement avec les élèves, qui donc pourrait devenir leur éducateur. Or c'est le plus souvent un jeune homme qui n'est au lycée qu'en passant, inapte à transmettre une éducation qu'il n'a pas. Et puis c'est un subordonné, qu'on ne paraît pas apprécier beaucoup, envers lequel, s'il le rencontre, le professeur se croit quitte quand il lui a envoyé un petit salut. Les relations des élèves avec les répétiteurs se ressentent des relations des répétiteurs avec les professeurs; les répétiteurs ont, à leurs yeux d'enfants, une infériorité marquée, ce sont des hommes sans prix. Au contraire, une autorité morale très grande est indispensable à celui qui veut donner une éducation.

Il y a bien la solution de M. Demolins : peu d'élèves dans l'établissement, pas de maîtres d'études, mais le professeur cohabitant avec ses élèves.

M. Demolins peut réaliser cet idéal, parce qu'il taille dans le neuf et qu'il crée de toutes pièces.

M. le Président. Et puis cela coûterait cher.

M. Rocafort. Mais, nous, nous devons tenir compte de ce qui est, nous ne pouvons pas bouleverser de fond en comble, au risque d'une crise mortelle, l'Université.

Une autre solution consisterait à faire des lycées des externats et à laisser l'éducation à la charge des familles ou des établissements libres. En ce cas, le monopole de l'enseignement pourrait être rendu à l'État. Mais cela aurait de grands inconvénients. Avec le système actuel, l'État et les congrégations se partagent la France; avec l'autre, on risquerait de couper en deux les élèves eux-mêmes: ils recevraient une orientation morale dans la maison religieuse et une autre au lycée. Il se produirait, au sein des consciences, des tiraillements qui donneraient de très mauvais résultats. Sans compter qu'il serait choquant d'inaugurer un régime de liberté par la suppression d'une liberté.

Le mieux est donc de prendre les choses comme elles sont, en cherchant à les améliorer.

D'abord, on pourrait réformer le personnel. Qu'est le proviseur aujourd'hui? Un homme qu'on ne voit pas, qui est toujours dans son cabinet, qui ne parle à l'élève que pour lui donner ou lui retirer une punition. Cela ne suffit pas pour être éducateur. Il faudrait que le proviseur n'eût pas sous sa direction plus de 200 internes, mais qu'il les connût bien tous, qu'il sût quelle est la complexion morale et l'origine de chacun, de façon à pouvoir donner sur lui un avis compétent. Il faudrait qu'il vînt le samedi dans les classes avec autre chose que ces mots banals, que personne ne rapporte à soi, parce qu'ils se rapportent à tout le monde. Le proviseur devrait pouvoir dire à chacun le mot qui lui convient, il devrait appeler chaque élève au moins tous les quinze jours dans son cabinet, et là lui adresser soit un blâme, soit un encouragement, lui parler de ses qualités et de ses défauts, de ses bonnes tendances ou de sa mauvaise conduite pendant la quinzaine écoulée. Le proviseur devrait même collaborer aux notes trimestrielles par des renseignements et des avis personnels donnés aux familles.

Il faudrait, en conséquence, que le recrutement des proviseurs fût modifié. On devrait faire une longue enquête sur le professeur qui demande à devenir proviseur, s'informer s'il a vraiment ce qu'il faut pour faire un directeur d'âmes, et, s'il est reconnu apte, le dispenser de l'épouvantail du censorat.

De même, le professeur ne devrait pas être chargé d'une classe trop nombreuse : 25, 30 élèves au plus; il aurait ainsi le temps de connaître chacun, ses tendances et son caractère, autrement que par ses copies. Le professeur devrait aussi suivre plus longtemps ses

élèves. Au lieu qu'il y ait un professeur par classe, on en ferait trois catégories qui suivraient les élèves pendant deux ou trois ans ; il y aurait des professeurs de classes élémentaires, allant de la 9e à la 6e, puis des professeurs de classes de grammaire allant de la 6e à la 4e, et enfin des professeurs d'humanités pour le reste du temps d'études. Chaque professeur connaîtrait ainsi véritablement ses élèves, surtout avec le concours que lui apporteraient le proviseur et les répétiteurs. Mais, encore une fois, il ne faudrait pas que les élèves fussent trop nombreux par classe : déjà les pères de famille qui ont huit ou dix enfants disent couramment qu'il leur est difficile de les bien élever; et ce sont les leurs! Comment nous autres, pourrions-nous en élever 60, qui ne sont pas les nôtres?

Enfin il y a les répétiteurs. Je disais que l'idéal de M. Demolins était que le professeur fût en même temps répétiteur et vécût dans l'école. C'est aussi le système des maisons religieuses. Nous pouvons y suppléer, nous autres, par une association plus étroite du maître d'études et du professeur. Il faudrait que le professeur se mêlât un peu aux récréations et aux études ; et réciproquement, que le maître d'études vînt assister aux explications de la classe ; que le professeur lui confiât un peu de sa besogne, lui disant, par exemple : vous continuerez l'explication de tel passage que j'ai commencé. Il l'associerait ainsi à l'action scolaire. Il faudrait encore interdire aux professeurs, moyennant une petite augmentation de traitement, de donner des répétitions, et ce seraient les maîtres répétiteurs qui en seraient chargés. Cela les intéresserait au travail de la classe et leur donnerait vis-à-vis des élèves beaucoup de prestige. Il faudrait même que professeurs et répétiteurs pussent, sans formalités administratives, organiser des excursions, des promenades, le jeudi ou le dimanche, fonder certaines associations. Il y a, ailleurs, des unités de combat : on pourrait organiser ici des unités d'éducation, composées du professeur, du maître d'études et de leurs élèves communs.

Tout cela est surtout affaire de tact, de bonne volonté, de dévouement, mais je crois que là est la solution. Il serait difficile de réglementer ces idées. Il suffirait d'indiquer la voie et d'encourager par l'éloge et par l'intérêt personnel à y entrer.

Mais ce n'est pas tout de dire aux proviseurs, professeurs et répétiteurs : voilà comment vous devriez procéder. Il faut les former ; on ne s'improvise pas éducateur. Actuellement, nous ne sommes que des éducateurs improvisés. Où est la garantie qu'un maître universitaire soit bon éducateur? Son éducation à lui n'est pas toujours irréprochable. Sa vocation pédagogique, je n'y crois guère : les vocations déterminées sont rares, aussi bien dans l'Université qu'ailleurs. L'Université est, de toutes les carrières, celle qui assure la plus vite une situation matérielle convenable et dans laquelle le travail et l'intelligence arrivent le plus sûrement à triompher des inégalités sociales. Voilà pourquoi elle est recherchée par un certain nombre de jeunes gens déshérités de la naissance et de la fortune. Mais cela ne fait pas la vocation. Il faudrait donc qu'on y suppléât par une formation pédagogique préalable. Or, lorsqu'un jeune bachelier se destine à l'Université, il va à l'École Normale ou dans une Faculté où il trouve des professeurs de sciences ou de lettres à son choix. Sous leur direction il fera lui-même un maître instruit, mais un pédagogue? Quelle plaisanterie ! Ayons le courage de reconnaître que la préparation que ces jeunes gens auront reçue à leur future mission n'aura été que partielle, et puisqu'on ne cesse de répéter dans les sphères officielles comme ailleurs, que, de cette mission, c'est l'éducation qui est la partie la plus importante, il suit que c'est justement le principal qui a été omis.

Je pourrais illustrer ce que je viens de dire par l'exemple opposé de l'enseignement congréganiste. Dans les maisons religieuses, les professeurs sont très souvent improvisés : à peine deux ou trois qui ont voulu être professeurs et qui ont leurs grades. En revanche, l'entraînement particulier qu'ils subissent en vue de l'apostolat sacerdotal les prépare admirablement au métier d'éducateur. Les pensées élevées sur lesquelles on les tient attachés, les sentiments de dévouement et de sacrifice dont on les pénètre, les leçons de psychologie pratique et de direction spirituelle qu'on leur enseigne, tout cela constitue des ressources pédagogiques de premier ordre, utilisables dès leur entrée en fonctions.

C'est dans ce sens que je voudrais voir nos jeunes maîtres recevoir eux-mêmes une

éducation préalable. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'une éducation cléricale, dont je serais le premier à me méfier. Mon vœu se borne à demander qu'on appelle leur attention sur le côté moral de leur mission, qu'on leur en fasse sentir l'importance, afin qu'ils ne se prennent plus seulement pour des vulgarisateurs des connaissances humaines, mais pour des modèles de vie et des formateurs de caractères. L'éducation se fait un peu par l'esprit, mais si peu ! La formation de la conscience, voilà toute l'éducation, et dans la conscience, le cœur se trouve intéressé autant que la raison. Pour s'adresser à elle avec succès, il faut une autorité morale, dans laquelle la supériorité intellectuelle n'entre pas pour rien, mais qui est faite surtout d'une doctrine élevée, de mœurs irréprochables et d'un dévouement sans bornes. On ne se donne pas absolument les mœurs et le dévouement ; c'est un peu la part de la vocation. Mais on peut acquérir la doctrine et la méthode pour la communiquer : c'est où je veux en venir.

Créons donc à l'École Normale et dans chaque Faculté un enseignement pédagogique commun aux « scientifiques » et aux « littéraires » qui se destinent à la carrière universitaire, commun aux futurs surveillants et aux futurs professeurs, une chaire de science de l'éducation ou de pédagogie. On trouvera sans peine, dans la suppression de telle chaire de luxe, le moyen de doter celle-là sans grever sensiblement le budget. Le principal, dans toute administration bien réglée, doit passer avant l'accessoire. Au lieu de tant de conférences facultatives, suivies par deux ou trois rares auditeurs, on en aura une obligatoire, qui réunira tous les étudiants d'une université candidats à l'enseignement. Ce n'est pas du professeur qui en sera chargé qu'on pourra murmurer qu'il a une sinécure.

En quoi donc consistera cet enseignement ? Je l'ai dit ailleurs, il n'y a pas, selon moi, à proprement parler, de science de l'éducation. C'est surtout affaire de goût, de tact, et de bonté unie à de l'autorité. Néanmoins, depuis qu'il y a des hommes qui s'occupent de l'éducation de la jeunesse, beaucoup de systèmes ont été proposés, dont l'expérience a montré le fort et le faible et qu'il y aurait certainement profit à connaître. Puis, quand c'est un grand corps tel que l'Université qui la dispense, il est inévitable que l'éducation ait un air qui la distingue de celle qu'on reçoit ailleurs, et qu'elle obéisse à des idées directrices qui s'imposent à tous ceux qui en font partie. Enfin, quelque part qu'on fasse aux qualités naturelles des individus, on peut bien dégager à leur usage quelques conseils généraux précieux à méditer. Et voilà quelle sera précisément la matière d'un enseignement pédagogique.

Entrons dans le détail, et distinguons dans cet enseignement trois parts : une historique, une théorique et une pratique.

Des trois cours que j'organiserais par semaine, le premier serait naturellement consacré à l'histoire de l'éducation, et j'en conformerais le plan à celui du remarquable ouvrage de M. Compayré qui porte ce titre. Le professeur passerait en revue, en les critiquant, les diverses méthodes d'éducation proposées depuis les origines jusqu'à nos jours, sans distinction de pays ni de temps; il montrerait ce qui en est resté au crible de l'expérience de pratique et d'utilisable. L'objet de ce cours, son importance, son intérêt sont trop faciles à comprendre pour que je ne me dispense pas d'appuyer.

Le cours théorique comprendrait le système d'éducation morale propre à l'Université et tel que j'ai essayé ailleurs de le définir.

Il ne s'agit ni de façonner artificiellement, comme d'aucuns osent le proposer, des jeunes doctrinaires, étroits et jaloux, claquemurés dans une formule comme les jésuites ou les dominicains le peuvent être dans leurs ordres respectifs, ni de changer le tempérament national de nos enfants, comme certains semblent le souhaiter, mais de développer et d'affermir en eux les qualités naturelles de la race ; d'en faire, dans la vie privée, des hommes d'initiative, hardis, laborieux, amis des entreprises libres, agriculture, industrie, commerce, au lieu des fonctions bureaucratiques ; ouverts d'ailleurs à toutes les choses grandes et belles, à l'héroïsme et à l'art; armés d'une volonté inébranlable de dire le Vrai, de faire le Bien, de réaliser le Beau; dans la vie publique, des citoyens libres et libéraux, respectueux des opinions et des croyances des autres, conscients de leur devoir de justice sociale, épris de la grandeur et de la richesse de leur pays, ayant le sens du passé de leur race et de son avenir, orientés au progrès et aux trans-

formations nécessaires, mais toujours dans le sens de la tradition nationale. Voilà l'idéal qui doit servir de moteur et de régulateur de la vie universitaire dans tous les ordres et à tous les degrés de l'enseignement; nous devons l'avoir sans cesse devant les yeux comme le principe de l'unification morale de la nation.

On nous reproche avec raison de ne pas marquer nos élèves d'une empreinte morale assez profonde. De peur d'éveiller des susceptibilités d'ailleurs contradictoires, nous laissons échapper de nos mains des caractères sans couleur et sans relief, que la vie fait muer ensuite sans résistance en indifférents, en sceptiques et en jouisseurs. C'est au professeur dont je parle qu'il appartiendra de graver, par un dogmatisme sans faiblesse, dans l'esprit et dans le cœur de ses auditeurs un type uniforme dans le principe, varié dans les manifestations, que ceux-ci iront ensuite répandre à travers les lycées et les collèges du pays tout entier.

C'est un préjugé soigneusement entretenu par les professeurs de philosophie et dont ils ont largement tiré profit pendant ces dernières années, de croire que cette catégorie de maîtres a des lumières particulières et des grâces d'état pour donner aux jeunes gens l'éducation morale et sociale. A l'heure où les élèves entrent dans cette classe, les fondations sont déjà jetées en eux; et trop souvent le professeur de philosophie n'aboutit qu'à obscurcir des notions jusque-là très claires, si même sa sophistique n'est pas une école de scepticisme. La vérité, c'est que l'éducation n'est pas l'œuvre d'un cours spécial; elle est le résultat de l'action lente et combinée des enseignements et des exemples reçus durant toute la période scolaire de tous les maîtres sans exception.

Reste le cours pratique, qui sera des trois le plus utile, s'il n'est pas le plus relevé. Le professeur enseignerait d'abord les éléments de la psychologie enfantine et juvénile. Eh quoi! Aristote, Horace, Boileau ont senti l'importance qu'il y avait pour des orateurs et des poètes dramatiques d'étudier les caractères des hommes, et elle ne nous crèverait pas les yeux quand il s'agit de maîtres dont ce sera la profession de créer des caractères, non plus fictifs cette fois, mais réels et vivants, appelés à exercer un jour une part d'influence sur les destinées de la patrie!

Le professeur appellerait l'attention sur les qualités et les défauts ordinaires de l'enfant et du jeune homme, il indiquerait les moyens éprouvés par l'expérience pour développer les unes et réprimer les autres. Il avertirait qu'il n'y a pas un type unique, abstrait, de l'élève, mais des types divers, et qu'à chaque catégorie correspond un traitement spécial que le maître habile sait appliquer avec art. Tant et de si beaux travaux ont été publiés sur ce sujet par des savants contemporains, en France aussi bien qu'à l'étranger!

Le professeur enseignerait aussi à faire la classe, comment on y met de l'ordre et de la variété, la manière rationnelle de répartir le temps entre les différents exercices, et comment tout cela change suivant l'âge et le nombre des élèves. Il enseignerait au surveillant l'art de discipliner une étude sans faire de la discipline. Surtout il profiterait du voisinage d'un lycée pour s'y rendre de temps en temps avec tout ou partie de son auditoire; il y donnerait une leçon de choses soit en faisant la classe ou l'étude lui-même, soit en la faisant faire à l'un de ses disciples sous ses yeux et sous sa direction. On a là sous la main une école d'apprentissage et de perfectionnement qu'on a totalement négligée jusqu'ici. Quel est donc cet étrange privilège du métier universitaire où ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron?

Tout cela, d'ailleurs, je demande que ce soit fait sans pédanterie, mais avec bonne humeur et enjouement; non pas de loin et de haut, mais de plain-pied avec l'auditoire; non pas en savant qui laisse tomber dédaigneusement des formules sublimes, mais en homme qui veut connaître ses élèves et les aimer. Le professeur causera, se promènera avec eux; il les recevra chez lui, il tâchera de former entre eux une émulation de politesse et de bon ton. Il entrera, sans violence, dans leur intimité, il recevra leurs confidences, il calmera les impatients, aiguillonnera les tièdes, relèvera les découragés, communiquera à tous un idéal, une foi. Il sera pour tous une façon de directeur laïque et tout à fait un ami.

Et cela encore sera une leçon, dont ceux-ci pourront profiter plus tard dans leurs relations avec leurs élèves. Ils les traiteront à leur tour comme on les aura traités, se souvenant que le programme le mieux élaboré ne saurait se substituer à l'action directe de l'homme fait

sur l'adolescent et que c'est par le contact seul que l'un peut, pour ainsi dire, se décalquer sur l'autre.

M. le Président. Désireriez-vous que ce stage eût lieu avant ou après l'agrégation?

M. Rocafort. Il se ferait en même temps que les autres études. La préparation pédagogique ne prendrait pas un an de plus; elle aurait lieu concurremment avec celle à la licence et à l'agrégation.

M. le Président. Monsieur Rocafort, nous vous remercions de votre déposition.

Séance du lundi 27 *mars* 1899

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. Louis PASSY.

M. le Président. Monsieur Louis Passy, vous avez demandé à être entendu comme secrétaire perpétuel de la Société nationale d'agriculture de France. Nous avons invité les grandes sociétés d'agriculture à nous donner leur avis. Nous vous écouterons avec plaisir.

M. Louis Passy. Après vous avoir remerciés d'avoir fait appel à la Société nationale d'agriculture, je suis obligé de vous avouer tout de suite dans quel embarras le questionnaire que vous nous avez envoyé nous a jetés. En effet, vous avez déjà entendu le président de notre Société, M. Levasseur; vous avez entendu encore un de nos membres les plus distingués, M. Paul Leroy-Beaulieu, ensuite plusieurs de nos confrères qui se sont présentés au nom de la Société des agriculteurs de France; enfin trois de nos membres les plus distingués : MM. Tisserand, Grandeau et Risler, qui, délégués par la Société d'encouragement à l'agriculture, vous ont apporté des opinions différentes. Dès lors, vous comprendrez par cet exemple combien il est difficile à des associations, à des collectivités de donner des réponses précises, qui représentent sérieusement l'opinion générale des membres de ces sociétés, surtout dans une matière où les questions se succèdent sous les points de vue les plus divers et provoquent inévitablement des conclusions différentes.

Cependant, j'ai cru devoir consulter un certain nombre de nos confrères, parmi lesquels je puis citer M. Méline et nous avons pensé que je pouvais vous apporter quelques idées sur deux ou trois questions les plus dignes de fixer spécialement votre attention. Je ne réponds pas au questionnaire ; je me place purement et simplement au point de vue de l'agriculture et de la répercussion que l'agriculture doit exercer sur l'enseignement secondaire et réciproquement. Il est encore entendu que je laisse de côté la question de l'enseignement technique agricole. Il fonctionne comme un organe du Ministère de l'Agriculture et nous lui rendons pleine justice. Je me borne simplement à parler de l'enseignement secondaire surtout au point de vue agricole et ce sujet d'entretien est, par lui-même, bien assez délicat.

Qu'il me soit permis d'abord de rappeler le sentiment général qui a toujours présidé aux vues et aux actes de la Société nationale d'agriculture.

Nous avons toujours soutenu l'enseignement agricole dans l'enseignement primaire avec ardeur et avec succès. Nous avons toujours pensé que l'instituteur pouvait et devait donner avec avantage des notions agricoles à des élèves, mais surtout des notions horticoles. L'horticulture est pour nous une des meilleures manières de frapper l'intelligence des jeunes enfants, de leur expliquer les phénomènes de la nature par des exemples simples et pour ainsi dire visibles, car on ne peut aller dans l'instruction primaire au delà des phénomènes de la nature.

Si nous passons de l'enseignement primaire

à l'enseignement secondaire, il convient de s'avancer avec prudence et je parlerai en mon nom.

Je crois qu'il convient de maintenir les deux baccalauréats, parce que, si l'on peut rechercher des réformes dans le but de diriger les jeunes gens vers les carrières professionnelles, on ne peut pas accomplir utilement une révolution dans l'enseignement ; je maintiens donc le principe des deux baccalauréats et de suite je pose une question : Peut-on favoriser, dans le baccalauréat moderne, l'étude des questions agricoles?

Il ne faut pas répéter toujours qu'on peut et qu'on veut enseigner l'agriculture. Non: surtout dans le jeune âge, on ne peut pas enseigner l'agriculture. Ce qu'on peut faire, c'est de tourner les jeunes esprits vers les études qui trouvent leur application dans l'agriculture. Lorsque j'entends parler d'introduire l'enseignement de l'agriculture, de l'industrie du commerce, dans l'enseignement secondaire, je demande qu'on précise et qu'on explique ce que sera cet enseignement. L'agriculture n'est pas une science. Elle est l'art de cultiver la terre par la connaissance de beaucoup de sciences ; cet art embrasse des parties très variées et il est visible que la sylviculture, l'horticulture, l'arboriculture, la viticulture non seulement n'ont pas besoin, pour se soutenir, des mêmes parties de la science, mais encore imposent des études différentes, suivant qu'on les envisage, suivant le lieu ou le climat. Ce qu'on peut donc enseigner d'une manière fixe, avec utilité, à des jeunes gens qui se destinent à l'agriculture, ce sont toutes les sciences qui préparent à l'agriculture : la géologie, la physique, la chimie, la botanique, la zoologie, même la médecine ; en un mot, toutes les sciences naturelles.

J'arrive maintenant à la solution que personnellement je vous soumets. Etant donné le maintien du baccalauréat moderne, comment pourrait-on augmenter l'importance des connaissances agricoles dans le baccalauréat moderne? Remarquez que ces mots, dans ma pensée : connaissances agricoles, signifient connaissances scientifiques touchant à l'agriculture. Vous avez dû entendre soutenir cette opinion que le baccalauréat moderne est déjà très surchargé et qu'il est matériellement impossible d'y ajouter quoi que ce soit. D'accord : et je ne prétends pas ajouter dans les programmes adoptés un nouvel enseignement, une surcharge de travail ; mais ne pourrait-on pas atteindre le but poursuivi, en opérant des substitutions de matières dans certaines parties du programme général ?

Notre éminent confrère M. Berthelot a développé devant nous dans une séance de la Société nationale d'agriculture la théorie des substitutions et des équivalences facultatives ; il nous a dit que le baccalauréat moderne était déjà très surchargé et qu'en augmentant les matières, on fatiguerait l'esprit des jeunes gens, mais que l'on pourrait alléger le programme et l'orienter vers telle ou telle science, suivant la carrière qu'ils entendaient poursuivre.

La théorie des équivalences facultatives est bien séduisante. Elle conduit à introduire, tant au point de vue de l'enseignement qu'au point de vue de l'examen, le droit pour les candidats d'étudier telle ou telle matière de préférence à telle autre et d'obtenir un même diplôme de baccalauréat moderne par des examens différents. Au point de vue agricole, tout se réduirait donc à une question de programme.

Relisant le décret du 5 juin 1891 et l'arrêté ministériel qui ont créé et organisé le baccalauréat secondaire moderne, je constate que la solution que je vous indique y est posée en principe. En effet, les épreuves sont subies en deux fois, à un an de distance et l'article 12 porte : « Les candidats à la seconde partie peuvent choisir entre trois séries d'épreuves. »

Par suite de la création de trois séries de programmes et d'épreuves, les candidats peuvent être interrogés déjà sur les matières qui se rapprochent le plus de leurs capacités et de leurs vues d'avenir. Que serait-ce donc si, dans la pratique, on mettait à exécution un système qui permettrait à l'élève de choisir les matières sur lesquelles il veut porter ses efforts et d'être interrogé suivant la carrière à laquelle il se destine, l'agriculture, le commerce, l'industrie ? Rien n'empêcherait, ce me semble, d'instituer des épreuves qui pourraient comprendre plus particulièrement les sciences qui mènent à l'exercice de ces diverses professions.

Si vous reconnaissez qu'il est bon de favoriser les études et le goût de ceux qui se destinent à l'agriculture et pour cela d'introduire en même temps, dans le programme, de la géo-

logie, de la zoologie, de l'histoire naturelle, de la botanique ou toute autre partie, vous supprimerez forcément l'interrogatoire sur les langues vivantes, ou la philosophie ou l'histoire ou les mathématiques et vous imposerez un programme et toutes autres épreuves qui préparent à des études agricoles plus fortes ou à la pratique immédiate de l'agriculture. En un mot, le moyen qui me paraît être la solution cherchée par beaucoup de bons esprits, c'est de maintenir les deux baccalauréats classique et moderne, en donnant aux élèves de l'enseignement moderne la faculté d'étudier plus spécialement, en vue de la seconde épreuve de l'examen, les sciences qui convergent vers l'agriculture, pour être examinés sur ces sciences.

Cette réforme aurait un grand avantage. Les jeunes gens candidats à la carrière agricole seraient mieux préparés à profiter des institutions spéciales et techniques qui fonctionnent dans le cadre du Ministère de l'Agriculture et que nous entendons respecter.

Ma conclusion, je désire bien appuyer sur ce point, c'est qu'il me paraît impossible d'établir un enseignement spécialement agricole dans l'instruction secondaire dirigée par l'Université et qu'il convient de respecter la liberté de l'enseignement. Je vous demande pardon de me répéter; mais je voudrais que ma pensée fût bien comprise, car elle domine tout le débat. Il faut maintenir les deux baccalauréats parce qu'il faut qu'il y ait avant tout, dans l'Université, un fonds commun d'études dans les études classiques comme dans l'enseignement moderne. Mais ce que nous devons tous chercher, ce n'est pas une révolution, c'est une amélioration dans la direction des études qui réponde aux besoins nouveaux de la société moderne et pousse la jeunesse vers les carrières utiles, pratiques et indépendantes de l'agriculture, du commerce et de l'industrie.

Je crois, pour ma part, que le décret de 1882, avec ces trois séries d'épreuves pour obtenir le diplôme du baccalauréat moderne, est un exemple bon à suivre, qu'il peut fournir une ouverture où viendront se classer dans de nouveaux programmes les combinaisons qui se prêteront à la préparation spéciale des diverses carrières et notamment de la carrière agricole.

En terminant, je dirai encore une fois que l'agriculture est affaire de pratique. L'enfant qui reste avec ses parents dans les champs apprend vraiment l'agriculture suivant les nécessités de la région, les terrains qu'il a sous les yeux, les climats où il vit. S'il est dans le Midi, il apprend la viticulture; s'il est dans le Nord, il fera du blé, de la betterave; s'il est dans les environs de Paris, il étudiera des cultures diverses, la culture maraîchère, etc. C'est sur place qu'il peut faire véritablement son éducation. La Société nationale d'agriculture, qui est avant tout destinée à étudier les questions agricoles au point de vue de la science, n'en proclame pas moins, dans et pour l'enseignement, la prééminence de la pratique. Notre devoir est, dans la mesure de nos forces, de mettre en valeur les découvertes scientifiques et de les faire pénétrer dans la pratique par la voie de la publicité. Vous savez quels services la presse rend à la science et comment elle est l'auxiliaire du professorat; nous nous efforçons, par elle, de faire pénétrer les découvertes de la science dans l'esprit de tous, petits et grands cultivateurs. L'enseignement permanent par la presse est, pour ainsi dire, une nouveauté dans l'ordre de l'enseignement scientifique; il faut, en toute occasion, lui rendre hommage. Elle seconde admirablement les efforts des praticiens et des savants.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Louis Passy, d'avoir bien voulu venir déposer devant nous.

Déposition de M. BALSAN.

M. le Président. Monsieur Balsan, vous avez demandé à être entendu sur la question du séjour des jeunes gens à l'étranger?

M. Balsan. Peut-être trouverez-vous que mes observations ne rentrent pas bien dans le cadre de vos travaux? Si elles vous parais-

saient étrangères au sujet qui vous occupe, je m'inclinerais et les retirerais purement et simplement.

M. le Président. Nous vous écouterons avec intérêt.

M. Balsan. L'étude et l'usage des langues vivantes sont chez nous dans un état fâcheux d'infériorité en comparaison des autres branches de l'instruction et par rapport à ce qui existe à l'étranger.

Cette situation, regrettable d'abord comme constituant une lacune dans l'ensemble de l'instruction en France, est préjudiciable à notre expansion commerciale; il en résulte à notre détriment pour nos rivaux une cause importante de succès dans le domaine de la concurrence internationale. Elle est non moins déplorable au point de vue militaire pour bien des motifs qu'il n'est pas utile de développer ici; l'Allemagne nous a tracé à ce sujet une voie que nous ferons bien de suivre.

Est-ce par une modification des méthodes d'enseignement des langues vivantes dans nos lycées et collèges que l'on pourrait remédier au mal? Je ne le crois pas et, d'ailleurs, je suis de ceux qui, fidèles à l'enseignement secondaire classique, ne consentiraient pas à l'affaiblir sous prétexte de fortifier l'étude des langues vivantes; je voudrais même n'admettre aux avantages du programme que je vais exposer que les bacheliers de l'enseignement secondaire classique.

Ce n'est pas au collège qu'on peut étudier les langues vivantes avec réel profit et d'ailleurs ces études y seraient évidemment limitées à l'anglais et à l'allemand. Or il est désirable que le cadre soit élargi.

Dans ces dernières années, il est vrai, de sérieux efforts ont été tentés dans des écoles spéciales qui ont organisé plus fortement que dans les lycées l'étude des langues commerciales, anglais, allemand, espagnol. Mais, là encore, les résultats restent bien loin de ce qu'on doit viser, parce que deux ans d'études en France ne vaudront jamais, pour une langue étrangère, deux mois passés dans le pays où on la parle.

C'est, en réalité, après les études classiques et dans les pays où on les parle, qu'il faut aller apprendre les langues vivantes au moyen de séjours prolongés, surveillés et laborieux.

Il faudrait créer ainsi en vue de l'étude des langues étrangères une façon nouvelle d'obtenir l'exemption partielle du service militaire. L'intérêt national y trouverait son compte tant au point de vue de l'instruction proprement dite que de notre commerce et de notre organisation militaire.

C'est la question sur laquelle j'ai l'honneur d'appeler votre attention.

Une telle innovation viendrait actuellement à son heure. L'opinion publique, en effet, malgré la variété des appréciations concernant nos entreprises lointaines, reconnaît unanimement la nécessité de faciliter nos rapports politiques et commerciaux avec l'étranger. On regarde d'un œil d'envie ces colonies allemandes et anglaises fortement constituées partout où il se fait du commerce. On regrette de voir nos jeunes gens, dont le goût pour les voyages lointains se développe, ne faire que des promenades d'agrément avec des études vagues, superficielles et fugitives des pays parcourus et ne rapporter que quelques mots des langues qui ont été parlées autour d'eux, en dehors d'eux. Nos rivaux, au contraire, encouragés par leurs gouvernements, ont pris pied partout où les conduit l'intérêt bien compris de leur pays; les premiers émigrants appellent des recrues nouvelles. Primes, dispenses et faveurs les encouragent et, dans cette voie féconde pour leur commerce et pour leur puissance politique, ils ne rencontrent à peu près aucun imitateur venant de chez nous, sauf quelques missions d'exploration dues à l'intelligente initiative de quelques grandes chambres de commerce.

Cet état de choses, qui va sans cesse augmentant l'avance de l'Angleterre et de l'Allemagne à notre détriment, conduit la France à une déplorable infériorité.

Il m'a paru qu'il y avait peut-être un des remèdes au mal dans la création que je propose de séjours organisés à l'étranger pour des jeunes Français dont l'instruction aurait été jugée suffisante pour en tirer profit et qui trouveraient là sous une forme nouvelle un complément de l'enseignement secondaire classique.

Des jeunes gens qui vivraient pendant deux ans au moins dans une localité étrangère, sous la surveillance des représentants du Gouvernement français, apprendraient promptement la langue du pays, la pratiqueraient,

penseraient en cette langue et ne l'oublieraient plus.

Une fois l'oreille faite à la langue, le jeune homme pourrait suivre les cours d'une Université, travailler dans un laboratoire industriel, suivre une école pratique ou scientifique d'agriculture, s'adonner à la géographie, à l'histoire, à la géologie, à la médecine, à la pharmacie, d'une façon générale prendre part aux travaux de ses compagnons locaux, vivre avec eux, penser avec eux dans leur langue.

On ferait ainsi à l'étranger des études équivalentes à celles qui sont suivies en France dans les écoles qui font suite au baccalauréat. C'est la même physique, c'est la même chimie qu'on enseigne partout.

Il faudrait donc donner aux jeunes gens qui se lanceraient dans cette voie nouvelle la même exemption de deux ans de service militaire qu'obtiennent ceux qui restent en France à la condition de passer des examens équivalents. Ce serait un moyen infaillible d'avoir des candidats. Il y en aurait peut-être en trop grand nombre. Mais il serait aisé d'éviter les abus et l'encombrement.

Il est clair qu'en adoptant ce moyen nouveau d'obtenir une exemption partielle de service militaire on atténuerait l'encombrement des écoles françaises où cinq et dix candidats se présentent pour une place.

N'y a-t-il pas, d'ailleurs, un inconvénient dans ce fait que ces écoles ne donnent guère qu'un enseignement qui fait suite au baccalauréat ès sciences ? Répondent-elles suffisamment à la diversité des aptitudes des jeunes bacheliers ? N'y aurait-il pas avantage à créer une nouvelle variété si l'on répond ainsi à une utilité réelle ?

Faudrait-il faire subir un examen préalable aux jeunes gens qui demanderaient à prendre place dans cette catégorie nouvelle, et quel examen ?

S'il y a concours et examen pour entrer à l'École centrale, aux Écoles des hautes études commerciales, etc., il n'y en a pas pour les Écoles de droit, etc. Il n'y a même pas dans celle-ci de concours à la fin des études ; il n'y a qu'un examen.

Peut-être faudrait-il adopter, tout au moins au début, ce second système, un examen sans concours, pour les jeunes gens qui iraient à l'étranger ?

En effet, comment uniformiser les conditions d'aptitudes qu'il faudrait, au préalable, exiger d'eux ?

Le régime des études lointaines de chacun d'eux dépendrait de circonstances locales, de permissions, de facilités incertaines, d'accès obtenu sans réserve ou avec restrictions dans des universités, dans des écoles industrielles, dépendant d'un Gouvernement ou d'une Chambre de commerce, dans des laboratoires privés, industriels, agricoles, scientifiques, etc. Comment prévoir, tout au moins au début, les conditions à exiger des candidats, en présence de telles incertitudes ?

Il semble qu'on pourrait se borner à exiger l'un des deux baccalauréats de l'enseignement secondaire classique, lettres ou sciences, mais en attribuant à l'examen de retour une importance très sérieuse, en l'entourant des garanties les plus sévères, les plus efficaces, afin d'éviter tous les abus qui se glisseraient aisément dans une telle organisation.

A l'étranger, les jeunes gens vivraient à leurs frais.

Mais, suivant les traditions libérales de notre époque, l'État devrait attribuer des bourses à un certain nombre de jeunes gens quand l'insuffisance de leurs ressources serait constatée.

Les grandes chambres de commerce et les grandes sociétés agricoles prendraient sans doute leur part de ces dépenses, parce qu'elles trouveraient plus tard dans ces jeunes gens des agents précieux.

Ils resteraient deux ans au moins à l'étranger soumis au contrôle des agents du gouvernement français. Ils pourraient, au cours de cette période, être exclus et renvoyés pour absence, inconduite, etc.

L'étude de la langue devrait être accompagnée nécessairement et non facultativement d'autres travaux : cours littéraires, scientifiques, agricoles, travaux dans des laboratoires publics en vue de telle industrie, de telle partie des sciences agricoles, de la sylviculture, de la géologie, recherches historiques, travaux d'économie politique, etc. Suivant les aptitudes du jeune homme, les ressources et les particularités du pays, le programme de chacun serait tracé, programme d'études profitables pour lui-même et fécondes pour notre pays par la récolte de renseignements intéressants qui seraient ainsi apportés de tous côtés chaque année.

Dans bien des cas, ces jeunes exilés travailleraient lucrativement, recevraient et aussi donneraient des leçons; ils pourraient trouver ainsi avantage à prolonger leur séjour.

Enfin, il semblerait sage de n'admettre pour s'expatrier ainsi et vivre isolés au loin que des jeunes gens ayant au moins dix-huit ans et de fixer à vingt-cinq ans l'âge limite pour le retour.

Dans quel pays et dans quelles localités pourrait-on faire cette organisation? Il est sans doute impossible de le dire sans avoir procédé tout d'abord à des recherches et négociations.

Peut-être faudrait-il formuler au début un programme très restreint et ne s'adresser qu'aux nations européennes et aux États-Unis?

L'hospitalité de la France, dans ses établissements d'instruction, a toujours été tellement large pour tous les étrangers, qu'on recevrait sans doute partout le meilleur accueil.

J'arrive à la difficulté capitale, aux examens que les jeunes gens devraient subir au retour, examens qui devraient être d'un genre tout nouveau.

Tout d'abord, il est clair que tout certificat, que tout grade obtenu d'une autorité étrangère ne vaudrait qu'à titre d'indication et serait sans portée sur l'examen. Seuls, en effet, des juges français, appréciant des épreuves suivies publiquement en France, devraient avoir autorité, alors que le succès de l'examen comporterait une réduction de service militaire.

Si donc, au cours du séjour lointain, le candidat n'avait pas été exclu par suite de rapports trop défavorables envoyés par les autorités françaises chargées de le surveiller, il subirait au retour, à Paris, un examen équivalent à ceux qui sont imposés à ses camarades admis dans les écoles françaises.

Cet examen serait divisé en quatre parties, deux pour l'écrit, deux pour l'oral, chaque partie ayant un coefficient à déterminer d'une façon aussi générale que possible.

L'écrit porterait sur la langue apprise et, suivant les difficultés qu'elle présenterait, devrait démontrer que le candidat la possède plus ou moins à fond; il est clair qu'on exigerait plus pour l'italien que pour le russe.

L'écrit comporterait aussi un travail important donnant la preuve et les résultats des travaux faits à l'étranger, études littéraires, études de droit, de sciences, d'agriculture, d'économie politique, etc., travail écrit dans la langue étrangère.

L'oral serait divisé en deux sections analogues.

Y aurait-il possibilité d'un concours annuel entre les divers candidats? Il semble évident que non. Mais on pourrait toujours coter les épreuves et exiger un minimum pour les diverses notes et pour leur ensemble.

C'est là, c'est dans ces examens, on le voit tout d'abord, qu'est la question difficile et grave dans cette innovation.

Les jeunes gens partant pour l'étranger sans examen préalable, et l'appréciation de leurs travaux étant difficile à uniformiser, à établir par une comparaison contrôlable par le public, des précautions minutieuses seraient nécessaires pour empêcher toute faveur et tout abus.

Ma pensée n'est pas du tout de chercher à créer des avantages pour des médiocres et pour des flâneurs, mais de donner satisfaction à des jeunes gens vraiment instruits, laborieux, s'adonnant à des études fécondes, actuellement délaissées et dont notre pays peut tirer honneur et profit tout comme des études scientifiques faites en France.

Il semble que le personnel de notre enseignement supérieur, avec le concours d'hommes spéciaux, puisse donner, pour l'appréciation de ces examens, les plus hautes et les plus sûres garanties de compétence, d'impartialité et d'équité.

Voici donc, en résumé, ma proposition :

Que les jeunes gens français, âgés de dix-huit ans au moins, bacheliers ès lettres ou ès sciences de l'enseignement secondaire classique, puissent obtenir l'exemption de deux années de service militaire, à la condition d'avoir passé deux ans au moins dans un pays étranger compris dans une nomenclature publiée par l'État, de s'y être bien comportés, d'avoir subi, au retour à Paris, avec succès, avant vingt-cinq ans, un examen double, écrit et oral, organisé d'après des règles aussi uniformes que la nature des choses le permettra, examen portant sur la langue étrangère choisie et sur telle branche de connaissances théoriques ou pratiques à laquelle le candidat aura consacré le temps de son absence.



Il faut s'attendre à bien des objections.

On critiquera d'abord la complication et le manque d'homogénéité du système, l'impossibilité d'identité dans la règle imposée aux jeunes gens, la difficulté de la surveillance, la complication des examens, la difficulté d'en assurer la clairvoyance, l'équité, la justice, ensuite et peut-être surtout la crainte qu'on ne signale ce régime nouveau comme contraire au principe de l'égalité, parce que cette forme nouvelle d'études serait recherchée surtout par les familles aisées; — ajoutons la difficulté de limiter le nombre des places et le nombre et la valeur des bourses. — En fait, ce seraient presque des missions à l'étranger, sans frais pour l'État.

Faudrait-il reculer devant ces critiques?

L'État fait des ingénieurs par centaines, des avocats, des ingénieurs agronomes, des médecins, etc.

Si nous pouvons, par ce programme nouveau, porter profit au travail national en facilitant le placement lointain de ses produits, procurer à nos hommes de science, à nos hommes de travail en tout genre, à notre organisation militaire d'utiles indications sur ce qu'on fait ailleurs, créer une pépinière d'agents commerciaux, d'interprètes militaires, un tel résultat doit-il être négligé?

Comme je le disais plus haut, les colonies créées au loin par nos rivaux croissent tout naturellement, spontanément, par la force des choses, parce que ceux qui s'y trouvent appellent des recrues en nombre toujours plus grand, les nouveaux venus profitant des facilités que leur procurent leurs devanciers.

De même il faudrait prévoir que les personnes rapportant en France la connaissance et la pratique des langues étrangères verraient leur nombre grandir rapidement.

J'ai apporté devant votre Commission un programme rudimentaire et complexe sans étude préalable suffisante; j'en conviens et je m'en excuse.

Instruit de l'ampleur de vos travaux, il m'a paru que je pourrais solliciter quelques minutes de votre indulgente attention.

S'il y a là matière à une amélioration, vous saurez en juger et donner à ma proposition la forme nécessaire pour qu'elle ait une suite profitable aux grands intérêts français.

M. le Président. Nous vous remercions, mon cher collègue, de la communication intéressante que vous venez de nous faire.

Déposition de M. de COUBERTIN.

M. le Président. Monsieur de Coubertin, vous n'appartenez pas à l'enseignement, mais vous avez fait de nombreux voyages d'études; vous vous êtes rendu compte des divers systèmes d'éducation et vous avez été un des promoteurs de la réforme de l'éducation physique, en faveur de laquelle vous vous êtes mis à la tête d'un mouvement, il y a quelques années. La Commission vous écoutera avec plaisir.

M. de Coubertin. Je vous suis très reconnaissant de cette occasion qui m'est offerte, au moment où vous allez clore cette enquête, de défendre devant la Commission des idées qui me sont chères.

Je suis rentré ce matin même à Paris après une longue absence; c'est ce qui m'a empêché de répondre plus tôt à votre appel.

Comme vous l'avez dit, mes observations proviennent de deux sources expérimentales; la première, c'est l'œuvre à laquelle vous avez bien voulu faire allusion, que j'ai créée il y a onze ans et qui a donné de bons résultats. La seconde, ce sont les voyages que j'ai faits dans divers pays et qui m'ont permis de comparer les institutions pédagogiques de la France avec celles de ces pays.

Ma première observation portera sur ce mot de crise qu'on emploie pour indiquer l'état de malaise que semble traverser notre enseignement. Cet état est, si je ne me trompe, ce qui a provoqué l'enquête présente.

Ce mot de crise a quelque chose d'un peu choquant. La majorité des Français entend par là le fait que la population des établissements secondaires va diminuant ou du moins

reste stationnaire. Je ne puis m'empêcher, quand on parle de nombre dans une question comme celle-ci, de me rappeler la célèbre parole d'Arnold, le grand réformateur anglais du milieu de ce siècle ; il disait, parlant de son collège : « Il n'est pas nécessaire que ce collège contienne quatre cents ou même deux cents élèves, mais il est nécessaire qu'il n'en comprenne que d'honnêtes. »

Ma traduction ne serait pas complète, si je ne donnais à ce mot « honnête » la signification qui lui convient, celle de virilité. Il est bien certain que la crise — puisqu'on emploie ce mot — que traverse l'enseignement secondaire n'est pas une crise de nombre et ne peut se traduire par des chiffres. Quand même la population de ces établissements aurait diminué, je ne crois pas que, dans aucun des pays que j'ai visités, on s'inquièterait d'un semblable état de choses, tellement on le considérerait comme secondaire. Par contre, on s'inquièterait si on remarquait que le jeune homme ne tire pas du collège la dose de virilité nécessaire, celle que la nation est en droit de réclamer. C'est en cela que consiste la crise, et alors le mot n'est pas trop fort. Mais elle date de cent ans. Cette absence de force virile, de persévérance, cette inhabileté à soutenir l'effort, à le conduire jusqu'au bout, la comparaison de nos adolescents avec ceux de beaucoup d'autres pays, la font clairement apparaître. Cela se manifeste d'abord par la façon dont le Français choisit sa carrière. Sur ce point, je n'insiste pas : il suffit de sortir de France pour se rendre compte à quel point nos jeunes gens sont dans l'erreur, lorsqu'ils choisissent une carrière ; ils se tournent vers celle qu'ils croient devoir leur donner le moins de lutte et se devoir terminer le plus doucement possible. Les mêmes phénomènes se reproduisent dans la façon dont ils poursuivent la carrière choisie par eux et s'y tiennent. Dans aucun des pays aujourd'hui à la tête de la civilisation, on n'hésite à changer de carrière autant qu'en France. Aux États-Unis, par exemple — je parle de l'Amérique, parce que c'est l'extrême opposé — combien de fois ne voit-on pas des gens changer d'occupations! Ils passent très facilement des unes aux autres. Dans notre temps, cela est de plus en plus une nécessité. Or abandonner ce qui représente tant d'efforts passés pour entrer dans une nouvelle vie qui représente tant d'efforts à venir, cela suppose une dose considérable d'énergie. C'est ce qui manque au Français. Envers et contre tout, il reste dans la carrière qu'il a choisie, quand même elle ne lui donne aucune des satisfactions qu'il était en droit d'en attendre.

Il y a, bien entendu, des exceptions, dont nous sommes fiers à très juste titre. Il y a des Français chez qui la volonté se manifeste; mais ceux-là ont été, en quelque sorte, refaits par la vie; ils ont eu la peine de se refaire après le collège et c'est au prix de beaucoup d'efforts et de luttes qui laissent leur trace toujours. Certainement le lycée, le collège français ne donnent pas à nos jeunes gens cette dose d'énergie virile qu'ils donnent dans d'autres pays.

Quelles sont les causes historiques d'un semblable état de choses? Je crois que vous ne vous êtes pas proposé ici de les examiner ; du reste, cela nous entraînerait trop loin. Vous vous êtes plutôt proposé de rechercher des remèdes pratiques à la situation. Plusieurs vous ont été proposés, je crois, bien qu'il soit difficile de juger au loin et par des extraits de journaux de ce que sont les travaux de votre commission. Tout a dû être dit devant vous, mais enfin de l'opinion générale française il paraît se dégager trois solutions. La première a pour elle l'appui d'hommes éminents, comme M. Jules Lemaître et d'autres ; c'est la solution que j'appellerai intellectuelle. Eh bien, j'ai vivement regretté d'entendre M. Jules Lemaître l'année dernière, à la Sorbonne, dire à 4.000 personnes réunies à l'appel de mon excellent ami M. Bonvalot comment, d'après lui, on devrait s'y prendre pour refaire une France plus vigoureuse. La faute, a-t-il dit, est au grec et au latin. Coupez-leur le cou et tout ira bien, tout changera. Je me rappelais, en entendant cela, les vers grecs que savent faire les élèves d'Eton et les problèmes de trigonométrie qu'on ne leur apprend pas ; ce qui ne les empêche pas d'aller élever des moutons en Australie et d'y réussir. Je ne vois donc pas en quoi la trigonométrie, mise à la place du vers grec, pourrait nous assurer la solution du problème. A mon sens et à celui de beaucoup d'autres, il tient trop évidemment à l'absence de virilité de l'adolescent français au sortir du collège, à son absence d'énergie, de persévérance, de volonté envers et contre tout. — En quoi le grec et le latin

peuvent-ils en être rendus responsables?

Une autre solution prônée dans certains milieux, c'est la solution morale. Naturellement, je veux éviter ici comme partout de soulever des querelles qui sont, d'ailleurs, sans solution; mais enfin il m'est impossible de n'en rien dire du tout. Or est-ce que nous autres Français, nous sommes d'accord sur une formule de morale? Peut-on établir dans tel lycée telle morale religieuse ou autre et compter que les choses y changeront du jour au lendemain?

Ce n'est pas possible: nous avons plusieurs morales sur lesquelles nous nous disputons: chacun de nous pense que la sienne est la meilleure. Peut-on espérer dans ces conditions viriliser nos adolescents, par l'enseignement moral? En tous les cas, du reste, la prétention serait bien exagérée. Ici encore, je ne puis pas m'empêcher de penser à l'exemple anglais; les Anglais sont assurément le peuple de la terre chez lequel existe l'accord moral le plus absolu. Eh bien, ils n'ont jamais eu l'idée qu'il suffisait des préceptes de l'Évangile pour former les caractères de leurs jeunes gens. Ils n'ont jamais remis à l'Église, à l'enseignement religieux, à l'enseignement moral, le soin de former des caractères. Et ils ont eu raison, parce que cela ne suffit pas.

Nous sommes actuellement, dans le monde entier, en présence de deux formules; j'avoue que je n'en vois pas d'autres, car je les ai retrouvées dans les pays les plus lointains, où parfois on les appliquait inconsciemment sans les étiqueter: l'une est la formule allemande et l'autre la formule anglaise. Il n'y a pas de formule française. Il y en a si peu que vous êtes ici pour en trouver une.

La formule allemande, c'est celle qui fait de l'adolescent un futur soldat. Et je n'emploie pas le mot de soldat seulement au point de vue militaire, mais au point de vue de la subordination de toutes les forces et qualités individuelles à un bien, à un intérêt collectif. L'Allemagne ordonne et l'Allemand obéit. Voilà à quoi il est dressé. C'est un idéal; je ne le discute pas, je ne le compare pas à l'autre idéal; mais c'en est un. Je prétends que les colons allemands, ceux que j'ai vus à l'étranger sont des soldats, se conduisent en soldats; la patrie fera appel à eux plus tard comme à des soldats qu'ils sont.

L'autre formule, c'est la formule anglaise. Elle consiste à dire: je forme l'adolescent de telle façon que, où qu'il aille, quelque métier qu'il fasse, il restera mon fidèle serviteur, il travaillera pour ma grandeur, ma prospérité, sans que j'aie à m'en occuper. Autrement dit, la force anglaise est faite de la superposition normale et naturelle de toutes les forces individuelles des citoyens anglais.

Telles sont les deux formules. Il est inutile de faire observer qu'entre les deux la France n'a pas fait son choix. Il est clair que nous ne pouvons pas ne pas le faire. A la façon dont on discute avec enthousiasme et souvent exagération les mérites de l'éducation allemande et de l'éducation anglaise, il est évident que l'éducation française oscille entre ces deux pôles, sans savoir vers lequel se tourner.

Considérons la France actuelle, en faisant abstraction du passé: dans nos écoles primaires, notamment nos écoles de campagne, les petits Français doivent être dressés à la contrainte, car enfin ceux-là naissent avec un goût naturel pour la liberté et il faut les rompre à toutes ces contraintes sociales qui font la nation civilisée; par contre, les étudiants, dans leurs universités, apprennent la vie — et je n'entends pas ce mot dans le sens qu'il avait voilà trente ans, alors qu'il signifiait tout simplement faire la noce — j'entends apprendre la vie de la façon dont les étudiants des autres universités l'apprennent, c'est-à-dire se former une philosophie de la vie. Mais il y a une troisième époque, une époque intermédiaire où on apprend la liberté; c'est la seule à laquelle on puisse l'apprendre. Cet apprentissage ne peut se faire à l'école primaire, et il n'est pas désirable qu'il se fasse à l'Université; les exemples de divers peuples étrangers prouvent que la liberté y dégénère facilement en licence: la liberté ne peut s'apprendre qu'au lycée. Là, pourtant, nous sommes en face du néant; nous n'avons fait aucune espèce de tentative sérieuse pour introduire un embryon, un germe quelconque de liberté dans les lycées, jamais, jamais. Nous nous sommes bornés depuis cent ans, toutes les fois qu'on nous citait l'exemple de nos voisins et de nos rivaux, à répéter: ce n'est pas dans le caractère français. Vous n'êtes pas sans avoir remarqué à quel point cette réponse est usuelle en France. On la met, passez-moi l'expression, à toutes les sauces. Eh bien, nous ne savons véritablement

pas si l'adolescent français est tout à fait inapte à supporter une dose quelconque de liberté. Il faut avoir une bien piètre opinion de la France pour oser employer un argument comme celui-là. Car enfin, pourquoi les jeunes Français seraient-ils inférieurs aux jeunes Anglais ou simplement au jeune « humain » en général, pour lequel l'apprentissage de la liberté est chose naturelle ? Nous avons fait, ce sera là mon dernier mot et celui qui pourra donner un certain intérêt à ce que je suis venu vous dire, nous avons fait une expérience fort probante. Nous avons créé 200 ou 250 associations scolaires depuis douze ans, presque toutes dans les lycées. Une seule a été créée dans un établissement ecclésiastique, l'école du P. Didon à Arcueil. Il y a aussi quelques externats qui envoient leurs élèves dans des lycées ; mais, à très peu d'exceptions près, notre expérience n'a porté que sur des établissements de l'État, notamment en province.

Notre dessein n'a pas été du tout d'apporter une grande amélioration à l'éducation physique. J'estime, pour ma part, que l'éducation physique n'était pas en péril, il y a douze ans, lorsque nous avons commencé cette œuvre. La gymnastique était mal ou pas enseignée, c'est vrai, mais on avait tout ce qu'il fallait pour l'enseigner mieux. On s'y prenait mal ; on s'arrangeait de telle façon que chaque élève disposât de trois minutes d'exercice là où on pouvait lui en assurer un quart d'heure. Mais ce sont des détails : il y avait donc la gymnastique ; il y avait en plus les années de service militaire, qui, au point de vue physique, ont fait évidemment un bien énorme à la nation française depuis trente ans, et ont rétabli pour beaucoup de jeunes gens l'équilibre rompu au détriment des muscles et au profit du cerveau.

Donc l'éducation physique ne courait aucun péril. Seulement mes amis et moi, nous étions persuadés qu'il fallait à tout prix introduire dans les lycées français un embryon de liberté et l'y laisser se développer. Nous avons pris le terrain qui nous semblait le plus favorable pour tenter cette expérience. En effet, il n'y a pas de terrain sur lequel la liberté et l'initiative individuelles d'un lycéen puissent mieux s'exercer que celui des jeux. En définitive, on trouverait barbare de dire à des enfants de cinq à sept ans : vous vous amuserez aujourd'hui à cache-cache, demain aux quatre coins. On trouverait que c'est absurde, qu'il n'y a pas de récréation là où on vient dire aux enfants : vous allez faire telle et telle chose, vous amuser de telle ou telle façon. Eh bien, ce que vous ne voudriez pas refuser à vos enfants quand ils ont six ou sept ans, vous le refusez absolument aux jeunes gens de treize ans ; vous les maintenez dans une sorte de discipline inutile, vous leur donnez pour toute distraction ces promenades péripatéticiennes dont vous avez tous remarqué le caractère lamentable, vous leur ordonnez ces quelques minutes de gymnastique qui ne sont pas pour eux un amusement, mais une classe de plus.

Pourquoi ? Nous le savons pertinemment maintenant. Je n'ai pas l'intention d'attaquer personne ici, mais enfin étant indépendant de tout et de tous, j'estime que je peux dire très librement que j'ai rencontré dans l'Université depuis douze ans l'opposition la plus sourde, la plus incessante, la plus pénible dans la lutte que nous entamions pour elle, et que cette opposition ne s'est jamais relâchée. On a procédé, dans beaucoup de cas à la façon du vers célèbre : on nous a embrassés pour mieux nous étouffer. Heureusement, on n'y est pas parvenu. Mais je puis dire que beaucoup des universitaires qui nous ont soutenus l'ont payé très cher. C'était évidemment un excellent moyen de décourager ceux des professeurs et des proviseurs qui entraient dans nos vues et qui trouvaient ainsi le moyen de faire un peu de véritable éducation.

Nous avons fait, à cet égard, des expériences très intéressantes, qui sont résumées dans deux rapports. Le premier, je vous demande pardon de me citer moi-même, a paru dans la *Revue universitaire* en mai 1892, si je ne me trompe. Ce rapport a été lu au comité pour la propagation des exercices physiques. C'était surtout un résumé de ce qui avait été réalisé pendant les cinq ou six années précédentes. Une autre enquête plus intéressante et plus complète a été conduite il y a quatre ans, la dernière année de la vie du regretté M. Marion, et sous sa présidence, par M. Maneuvrier. Son rapport contenait les réponses de presque toutes les associations de lycéens que nous avons pu constituer à Paris et en province. Grâce à une très haute intervention, il avait été décidé que les proviseurs seraient conviés à joindre leurs réponses à

celles de leurs élèves. C'est ainsi que nous avons pu nous rendre compte avec un peu de précision du grand nombre de proviseurs qui désiraient une réforme dans le sens que j'indique et qui se seraient prêtés volontiers à une expérience de liberté par les jeux d'abord, par d'autres moyens ensuite, si on n'y avait mis entrave de toutes les façons possibles.

Il nous est alors venu la conviction que nous ne réussirions jamais qu'à créer des associations qu'on saignerait à blanc à mesure qu'elles prendraient de la force, en sorte qu'elles iraient montant et descendant, se recréant et mourant de nouveau sans faire dans le lycée la besogne pour laquelle nous les avions créées, et que cela serait ainsi tant que le proviseur ne se trouverait pas un peu plus maître chez lui.

Je vous assure que ce n'est pas seulement mon expérience de douze ans, mais celle de la plupart de ceux qui m'ont aidé dans cette tâche importante; tous ont pu remarquer et déplorer la contrainte de tous les instants qui pèse sur le proviseur et qui fait que, s'il a donné seulement le temps nécessaire pour jouer une partie de foot-ball entre deux lycées, s'il a augmenté de quelques instants les récréations, il s'ensuit une série de rapports et souvent de blâmes qui le découragent et l'engagent à ne pas recommencer. Nous avions, craignant les désordres inévitables dans des concours trop nombreux comme il s'en était fait maladroitement quelques-uns, réunissant jusqu'à trois cents élèves, nous avions adopté le plan inverse qui nous paraissait beaucoup préférable, celui de défis fondés entre deux ou trois lycées voisins. Il était alors facile de réunir les élèves de ces lycées une fois ou deux dans l'année. Il n'en coûtait qu'une dépense insignifiante de transport; en même temps l'amusement était plus grand et il ne se produisait aucun des inconvénients d'une trop nombreuse réunion. Eh bien, la plupart de ces créations sont en souffrance. Les prix institués en maints endroits de France et destinés à être disputés entre deux ou trois lycées ne le sont plus. Les proviseurs sont las de se voir à chaque instant blâmés, de se voir reprocher le moindre incident qui arrive au cours de ces réunions. Ils attendent des jours meilleurs.

Ces jours meilleurs, ce seront ceux évidemment de l'autonomie; autonomie mitigée, car on ne peut pas commencer par l'autonomie absolue. C'est l'idée sur laquelle je me permets d'insister devant vous. Je suis convaincu que le jour où le proviseur sera un peu plus maître chez lui, trois questions qui sont connexes à celle-là auront fait un grand pas: d'abord la question des professeurs, ensuite la question des répétiteurs et enfin la question des élèves. On verra à ce moment combien les professeurs seront plus contents de leur situation, trouveront leur mission plus intéressante. Les maîtres répétiteurs auront aussi l'occasion de se mêler d'un peu plus près aux élèves et enfin les élèves, satisfaits d'une discipline un peu plus douce, d'une vie un peu plus gaie et un peu plus normale, répondront mieux à ce qu'on attend d'eux.

Si nous escomptons ces résultats avec confiance, c'est que tout ce que nous avons vu depuis douze ans des professeurs, des répétiteurs et surtout des élèves, des potaches, comme on les appelle familièrement, nous donne la conviction qu'il y a chez les uns comme chez les autres de grandes qualités qui ne demandent qu'à être développées. Partout nous avons deviné cette énergie, cette virilité que je déplorais de ne pas voir déployer assez complètement au sortir du collège. Ces qualités, elles sont là en germe; elles ne demandent qu'à être développées, et la seule façon d'y parvenir et de les mettre en valeur, c'est de commencer par assurer l'autonomie du lycée et l'émancipation du proviseur.

Telles sont les quelques considérations que je suis heureux d'avoir pu vous présenter. Je vous remercie, messieurs, de m'avoir entendu.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur de Coubertin, de votre intéressante déposition.

Lettre de M. René GOBLET.

M. le Président. J'ai demandé à notre ancien collègue, M. René Goblet, de vouloir bien nous faire connaître son opinion sur quelques-uns des points les plus importants du questionnaire.

M. Goblet était Ministre de l'Instruction publique en 1886, lorsqu'a été commencée cette transformation de l'enseignement spécial, qui devait aboutir, quelques années plus tard, à la constitution de l'enseignement moderne.

Voici la lettre que M. Goblet a bien voulu m'adresser et qui sera insérée au procès-verbal de cette séance :

« Monsieur le Président et cher ancien collègue,

« Ainsi que vous voulez bien le rappeler, c'est, en effet, sous mon Ministère, en 1886, qu'on a fait faire à l'enseignement spécial un pas décisif dans la transformation commencée en 1881 et qui devait aboutir en 1891.

« Vous avez dû trouver dans les documents du Ministère de l'Instruction publique, à cette époque, l'indication des vues qui nous avaient guidés, mes collaborateurs et moi ; je crois pouvoir les résumer ainsi :

« Sans vouloir aucunement porter atteinte aux vieilles humanités dont nous considérions le maintien comme indispensable à la haute culture de l'élite de la jeunesse, il nous apparaissait, cependant, qu'il importait de tenir compte des conditions nouvelles de la vie moderne, en assurant un meilleur recrutement à toutes les carrières diverses qui, soit dans les services publics, soit dans les arts, l'industrie, le commerce, l'agriculture, peuvent solliciter l'activité des jeunes gens et pour lesquelles il semble inutile de leur imposer la connaissance du grec et du latin.

« Il s'agissait, en conséquence, d'améliorer d'abord les programmes de l'enseignement spécial de manière que, tout en abrégeant le temps des études, il permît aux jeunes gens qui l'auraient suivi, d'acquérir un ensemble de connaissances qui fût pour eux une sorte d'équivalent de l'enseignement classique, et en fît également des hommes distingués par l'esprit et par l'instruction. J'aurais même voulu, pour mieux établir l'équivalence, que cet enseignement nouveau fût donné dans les mêmes lycées, à côté de l'enseignement classique, et par les mêmes professeurs ou par des professeurs de même ordre, ayant les mêmes titres universitaires.

« Il fallait aussi relever, dans l'opinion, cet enseignement, considéré jusque là comme une sorte d'enseignement professionnel, et tenu comme tel en médiocre estime. C'est pourquoi nous avions proposé, dès ce moment, de lui donner le titre plus conforme à son nouveau caractère, « d'enseignement secondaire classique français. » Mais le Conseil supérieur, tout en adoptant la modification des programmes et du cercle d'études, ce qui était le principal, avait rejeté le nouveau titre proposé.

« En même temps nous donnions à cet enseignement ainsi transformé les premières sanctions qui devaient y attirer les familles, en ouvrant à son baccalauréat l'accès de certaines grandes écoles et de certaines administrations de l'État. Je me souviens à ce sujet que, si j'obtins facilement des Ministères de la Guerre et de la Marine que le baccalauréat du nouvel enseignement fût reçu pour l'entrée aux Écoles polytechnique et de Saint-Cyr et à l'École navale, il me fut impossible d'avoir l'adhésion de certaines administrations financières, comme les contributions directes et l'enregistrement, les honorables représentants de ces administrations soutenant qu'une des principales obligations de leurs agents était de savoir rédiger un rapport et que la connaissance du grec et du latin y était nécessaire.

« Depuis on a fait du chemin, puisque beaucoup d'excellents esprits admettent aujourd'hui que même les grandes écoles de droit et de médecine doivent être accessibles au baccalauréat de l'enseignement moderne. Je ne suis pas disposé, pour ma part, à aller jusque-là et je me suis prononcé dans ce sens à la tribune. Le dualisme actuel, loin de nuire à l'enseignement des humanités, me paraît

devoir lui profiter au contraire, en le débarrassant de beaucoup de non-valeurs et ne lui laissant que les écoliers vraiment soucieux d'une culture supérieure. Mais je craindrais que l'assimilation complète des deux baccalauréats ne finît par enlever toute clientèle aux études grecques et latines au risque de diminuer la valeur intellectuelle et morale du pays.

« Tel est du moins, aujourd'hui encore, mon sentiment pour le cas où l'on conserverait le plan général de notre enseignement secondaire. Mais puisque vous voulez bien me demander en même temps ce que je pense « sur le baccalauréat et sur le régime général des lycées », je saisirai cette occasion d'exposer sommairement les idées particulières que la réflexion m'a suggérées sur ce sujet.

« J'ai souvent pensé, dans ces dernières années, que la République avait fait fausse route en maintenant l'internat et en construisant, au prix de beaucoup de millions, de nombreux lycées, parfois un second lycée dans un département qui en était déjà pourvu. Et je me suis demandé si l'on n'eût pas pu, à moins de frais, mettre l'instruction secondaire gratuite à la portée de tous, ce qui eût été plus démocratique et aurait déchargé l'État de la tâche de l'éducation à laquelle il est particulièrement impropre et qui n'est d'ailleurs pas son affaire, mais celle des familles.

« Qui empêcherait, par exemple, de créer dans tous les chefs-lieux de département et dans un grand nombre de villes importantes, des cours publics et gratuits portant sur les diverses matières de l'enseignement secondaire et faits par des professeurs nommés et rétribués par l'État dans les mêmes conditions qu'aujourd'hui? Les municipalités pourraient y ajouter, à leurs frais, d'autres cours, soit par des professeurs de l'État, soit par des personnes agréées par le Conseil départemental de l'instruction publique.

« Ainsi, tous les jeunes gens seraient appelés à choisir les diverses études auxquelles ils voudraient se livrer, suivant leur vocation, leurs goûts et le but poursuivi. Il y aurait là un puissant stimulant pour les initiatives et les énergies individuelles; et quelle variété le libre choix substitué à l'uniformité de l'enseignement actuel, mettrait dans les esprits! Il se passerait pour l'enseignement secondaire quelque chose de ce qui a lieu déjà dans l'enseignement supérieur et qui se produira davantage à mesure que se développeront nos universités régionales.

« Sous les régimes antérieurs, les cadres de l'élite de la jeunesse étaient, en quelque sorte, fixés d'avance par le classement des familles. Aux fils de la noblesse, de la bourgeoisie, des fonctionnaires publics d'un certain ordre, étaient généralement réservées les études classiques, qu'ils fussent plus ou moins capables d'en profiter. Quant aux autres, ils ne pouvaient guère prétendre qu'à l'enseignement primaire ou professionnel. Aujourd'hui, dans notre régime démocratique, ces classifications n'ont plus de raison d'être. C'est de la masse de la nation tout entière que doit spontanément surgir l'élite à qui il appartiendra d'exercer une influence directrice sur les grands intérêts du pays. Il faut donc que l'accès de toutes les connaissances soit libéralement ouvert à tous. Aux plus intelligents, aux plus énergiques et aux plus laborieux d'en tirer le meilleur parti pour eux-mêmes et pour la société.

« Pour les familles éloignées de la ville où serait organisé l'enseignement secondaire, il pourrait aisément être suppléé à l'internat, soit par la création d'établissements privés comme il en existait autrefois, et qui seraient plus en mesure que l'État, peut-être, de lutter contre la concurrence des maisons religieuses, soit par l'habitude que prendraient bientôt certaines familles ou certains professeurs, comme cela se pratique en Allemagne, de recevoir et d'entretenir un certain nombre de jeunes étudiants. C'est là, dans des maisons moins encombrées que nos lycées, ou chez des personnes honorables, avec le contact de la vie extérieure et l'usage d'une liberté relative bien préférable au casernement des lycées et collèges, que se ferait à proprement parler l'éducation des jeunes gens, et les familles maîtresses du choix de la maison à laquelle elles confieraient leurs enfants, en auraient la responsablilité, et non l'État dont, encore une fois, ce n'est pas la charge.

« Dans ce système, plus d'internat de l'État, par conséquent plus d'excédents de dépenses des lycées à la charge du budget; plus de question des maîtres répétiteurs, difficulté aujourd'hui presque insoluble; et plus de bourses de l'État distribuées d'une façon plus ou moins arbitraire; les municipalités et les

départements mieux placés pour apprécier le mérite des enfants et la situation des familles, pourvoieraient au besoin à leur insuffisance de ressources. Il est bien évident qu'un semblable système conduirait aussi à la suppression du baccalauréat. Peut-être pourrait-on le remplacer par un simple certificat d'études indiquant les cours suivis par l'étudiant qui se serait fait inscrire. Mais surtout je voudrais qu'à l'entrée de toutes les carrières publiques, des administrations et des facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres, il y eût, comme cela existe pour les grandes Écoles de l'État, un examen portant sur des programmes déterminés, moins précis peut-être et moins détaillés que les programmes actuels, afin de laisser plus de latitude au jury pour apprécier la valeur et l'instruction du candidat. Et dans ces programmes je maintiendrais en tous cas les langues anciennes pour l'admission à certaines facultés.

« Si ces idées étaient trouvées justes, serait-il trop tard pour y revenir, ou tout au moins pour s'orienter en ce sens?

« En vous remerciant de nouveau, ainsi que la Commission, d'avoir bien voulu m'inviter à prendre part à votre importante enquête, je vous prie d'agréer, monsieur le Président et cher ancien collègue, l'expression de ma haute considération et de mes sentiments dévoués. »

M. le Président. J'adresserai à M. Goblet les remerciements de la Commission pour son intéressante communication.

Déposition de M. Raymond POINCARÉ.

M. le Président. Monsieur Poincaré, nous avons désiré vous entendre, à la fin de cette enquête, comme ancien Ministre de l'Instruction publique. Vous connaissez toutes ces questions; vous pourrez nous apporter des indications tout à fait utiles pour la suite de nos travaux.

Vous avez reçu notre questionnaire, mais nous vous laissons toute liberté pour conduire votre déposition comme vous le jugerez convenable.

M. Poincaré. Je demande, en effet, la permission de ne pas suivre d'une façon trop rigoureuse l'ordre du questionnaire que vous avez bien voulu m'adresser et de ne pas fournir à la Commission une consultation détaillée sur tous les points de l'enquête qu'elle a ouverte.

Quoi qu'en veuille bien dire M. le Président de la Commission, je suis incompétent sur beaucoup des questions posées, et je ne puis en réalité que vous apporter des impressions recueillies au cours de mes deux passages au ministère et vous résumer les résultats, souvent incertains et peut-être parfois inexacts, d'une expérience forcément incomplète.

Ce que j'ai surtout constaté, comme Ministre de l'Instruction publique, et ce que, je crois, tous mes prédécesseurs et mes successeurs ont pu constater, eux aussi, c'est le dévouement, l'élévation morale, l'activité intelligente de l'immense majorité des professeurs de l'enseignement secondaire.

J'estime que ces déclarations sont bonnes à faire à un moment où on parle avec peut-être trop d'insistance de la crise de l'enseignement. Si crise il y a, on peut dire que le personnel n'en est sûrement pas responsable. D'une façon générale, dans les lycées et collèges, le personnel est au-dessus de tous les éloges; il y a des exceptions, mais elles sont rares. Le plus souvent, elles sont dues à la contamination de la politique. Il se rencontre de temps en temps un professeur, peut-être plus souvent encore un répétiteur, qui, séduit par l'attrait d'un mandat municipal, ou cantonal, ou parlementaire, est entraîné dans des intrigues locales qui lui font négliger ses fonctions et compromettre son caractère. Mais chez la presque unanimité des membres de l'enseignement secondaire, il y a, au contraire, un sentiment du devoir professionnel, exclusif de toute préoccupation parasite.

Il est impossible, en revanche, lorsqu'on envisage ce personnel et l'organisation même de l'enseignement qu'il est chargé de donner, de ne pas être frappé d'un fait brutal, saisis-

sant : c'est que l'éducation secondaire en France est à la fois isolée de l'instruction primaire et de l'instruction supérieure. Il y a, en réalité, trois ordres, qui ont des domaines séparés et qui voisinent les uns avec les autres sans aucune pénétration réciproque. C'est même un des plus merveilleux exemples de la puissance des formules dans notre pays : on a groupé sous des rubriques distinctes des catégories d'instruction plus ou moins arbitraires. Car, enfin, il n'y a pas un enseignement primaire proprement dit, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur; ces trois épithètes ne répondent pas à des réalités objectives.

On s'est peu à peu, cependant, accoutumé à mettre derrière ces trois mots des idées de plus en plus différentes. On a fini par donner à ces idées une sorte d'existence concrète et par admettre qu'il y avait dans l'Université, le lycée et l'école primaire, des enseignements séparés par des frontières définies.

On a créé ainsi trois mondes presque inconnus l'un à l'autre. Cet état de choses provoque les conséquences les plus fâcheuses. Dans certaines régions, par exemple, on a établi l'enseignement moderne — et même ce qu'on a appelé le moderne B, c'est-à-dire l'enseignement qui se rapproche le plus de l'ancien enseignement spécial — on l'a établi à côté de l'école primaire supérieure, qui lui fait concurrence. Il y a des collèges payants aux portes d'écoles gratuites, où l'on enseigne à peu près les mêmes choses.

Dans d'autres régions, les lycées ignorent les recrues qu'ils pourraient faire dans les écoles primaires élémentaires, soit dans les villes où ils sont installés, soit dans les villages voisins.

Il n'y a pas, comme il le faudrait, accord et union entre le lycée et l'école primaire.

Il semble également qu'il existe une sorte de ligne de démarcation infranchissable entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; et, dans les jurys du baccalauréat, les professeurs de faculté, qui ont cependant à se prononcer sur le résultat d'études secondaires et non pas supérieures, restent trop souvent, même au cours des examens, professeurs d'enseignement supérieur. Ils ne consentent pas toujours à s'abaisser au niveau d'une épreuve d'enseignement secondaire, au point qu'ils dédaignent, la plupart du temps, comme vous le savez à merveille, la lecture des livrets scolaires des élèves et qu'ils préfèrent au témoignage des maîtres ordinaires des enfants le hasard, souvent trompeur, d'une constatation momentanée.

Il y aurait certainement intérêt, non seulement pour l'enseignement secondaire, mais pour les trois ordres d'enseignement, à ce qu'ils ne demeurassent pas ainsi parqués dans trois provinces séparées.

Et pour ne parler ici que de l'enseignement secondaire, il y aurait avantage à ce qu'il prît contact, d'une part avec l'enseignement primaire supérieur, avec l'enseignement professionnel, et, d'autre part, avec les universités régionales.

Il faudrait, en un mot, coordonner les études — comme vous le demandait, je crois, avec grand'raison, M. Gréard, — de manière à faciliter aux bons élèves des écoles primaires supérieures le passage dans l'enseignement secondaire, et à établir, d'autre part, la corrélation et l'harmonie nécessaires entre l'instruction donnée dans les lycées et collèges d'un ressort académique et les cours de l'Université correspondante, cours variables suivant les régions depuis que nous avons créé les Universités.

Il y aurait donc lieu, à mon avis, d'assouplir les formes et de diversifier, autant que possible, les types de l'éducation secondaire.

Des hommes éminents sont venus, si je ne me trompe, devant la Commission, défendre le principe d'unité. On vous a dit — M. le Président a bien voulu me communiquer un certain nombre de dépositions faites devant vous — on vous a dit que la diversité de l'enseignement, pour peu qu'elle fût exagérée, ne serait pas seulement un vice pédagogique, mais un véritable danger national et un péril social. On vous a dit qu'il était indispensable de donner aux jeunes générations une âme et une pensée communes. On a ajouté que l'unité de l'éducation était la seule manière de créer, ou, plus exactement, de maintenir un lien social et un lien national.

Mais, bien entendu, quand nous parlons, les uns et les autres, de variété, de diversité, il ne saurait s'agir d'une variété capricieuse et désordonnée; il devrait rester, sous la diversité, une unité foncière, essentielle, et des parties principales intangibles.

Qui pourrait songer, par exemple, à sacrifier

l'étude approfondie de notre langue, de la littérature française et de l'histoire de France? Mais si tel lycée, en outre, enseigne le grec et le latin, si un autre enseigne le latin seul, un troisième l'allemand et l'anglais, d'autres, l'allemand et l'italien ou l'allemand et l'espagnol, où sera le péril? Où sera l'atteinte portée à la solidarité française ? J'avoue que je ne l'aperçois pas et que les inconvénients de cette variété me paraissent chimériques.

En revanche, les inconvénients de l'uniformité, telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée, me semblent très réels et très graves.

D'abord, je ne crois pas exagérer en disant que c'est l'uniformité qui crée l'instabilité des programmes.

S'il y avait des types d'enseignement divers suivant les établissements, il en résulterait une sorte d'acclimatation progressive des enseignements appropriés aux diverses régions; il se produirait, à l'intérieur des établissements secondaires, des évolutions insensibles, graduelles, en conformité des besoins constatés; il n'y aurait plus de ces heurts, de ces à-coups, de ces changements brusques, qui s'étendent sur tout l'ensemble du territoire et qui risquent de bouleverser parfois de fond en comble un mécanisme gigantesque, précisément parce qu'ils sont généraux.

En d'autres termes, je voudrais qu'on substituât la variété à la variation.

C'est aussi, à mon avis, l'uniformité qui entraîne la surcharge des programmes. Chaque parcelle des connaissances humaines tend naturellement à pénétrer dans l'enseignement, chaque spécialité — et avec raison — se trouve avoir ses défenseurs.

Vous n'ignorez pas comment les choses se passent au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

On veut réformer les programmes, les alléger, et on les surcharge toujours. C'est inévitable, parce qu'on se trouve constamment en présence d'une demande nouvelle et qu'il y a toujours, pour faire accueillir cette demande, les meilleures raisons à invoquer. Une exclusion absolue ne va jamais sans objections et il est difficile, pour ne pas dire même impossible, de mettre au ban de tous les lycées et de tous les collèges, certaines notions qui sont défendues par des spécialistes éminents.

On finit ainsi par donner l'hospitalité à toute demande nouvelle dans les programmes.

De là d'énormes compilations encyclopédiques, qui sont un peu comme les professions de foi électorales de l'enseignement secondaire; et l'enseignement secondaire ne tient pas et ne peut pas tenir toutes les promesses qu'il a faites.

La variété, telle que je la comprends, ne peut pas se concevoir, bien entendu, sans un certain degré d'autonomie des lycées et des collèges.

Il va de soi que je ne parle pas d'une autonomie absolue, sans limite ni contrôle, mais d'une autonomie qui ne pourrait s'exercer que sous la sauvegarde de certaines règles générales et immuables.

Donner aux établissements d'instruction secondaire l'intensité de vie collective qui leur fait défaut et qui leur est, à mon avis, absolument nécessaire; leur inspirer le sentiment de leur existence, sentiment qu'ils n'ont guère à l'heure présente; développer en eux la conscience de leur personnalité; en faire des organismes réels, vivants, tel est, suivant moi, le but à poursuivre.

Comment atteindre ce but?

D'abord, — c'est l'évidence même, — en intéressant à l'existence de ces établissements les professeurs. Je touche là à une question qui vous a été soumise à plusieurs reprises, et qui est, à mes yeux, de premier ordre : c'est celle de la plus grande fixité possible du personnel et de son avancement sur place, dans la mesure où il se peut effectuer, — je crois, d'ailleurs, qu'on peut élargir de beaucoup cette mesure.

Ensuite, autour du lycée ou du collège, il faut, à mon avis, développer les sympathies locales, maintenir les sollicitudes en haleine. On ne doit pas négliger les conseils municipaux, les conseils généraux, les associations d'anciens élèves, dont l'influence est aujourd'hui plus théorique que pratique, puisqu'elles n'interviennent pas dans le fonctionnement même des établissements. Il faut tenir compte aussi des Chambres de commerce, des Chambres d'agriculture; en un mot, il y a à organiser tout un système d'institutions de patronage et de comités consultatifs.

Je n'entre pas dans les détails; peu importent les procédés : l'essentiel est d'accroître la force vitale du lycée et du collège en rattachant l'établissement à la région, au département, à la commune.

Cela fait, chaque établissement prendra, par la force même des choses, une physionomie qui lui sera particulière. Chacun se fera ses traditions, chacun aura ses succès, son amour propre; et il s'établira, d'un établissement à l'autre, une émulation féconde.

Le jour, du reste, où les professeurs auront appris à se considérer comme les membres d'une sorte de petite cité enseignante, ils cesseront d'être ce qu'ils sont trop souvent aujourd'hui, c'est-à-dire des fonctionnaires de passage, ils aimeront leur lycée.

Aujourd'hui ils aiment l'Université, ils sont les serviteurs dévoués et intelligents de l'État; mais ils ne se sentent pas attachés à un lycée. Sous le nouveau régime, ils voudront assurer la prospérité du lycée ou du collège, auquel ils seront désormais plus étroitement liés; ils ne se contenteront pas de faire, comme aujourd'hui, leur classe consciencieusement, ils comprendront mieux qu'ils font partie d'un tout, qu'ils ont des devoirs communs à remplir et qu'ils collaborent à une œuvre d'ensemble, au lieu de poursuivre séparément des œuvres isolées.

Aujourd'hui, vous savez ce que sont les assemblées de professeurs.

M. Gréard vous a dit qu'elles existaient; elles sont en effet prescrites depuis 1890. Il avait eu l'excellente idée de les encourager auparavant et elles fonctionnaient déjà, grâce à lui, dans un certain nombre d'établissements. Elles existent à présent, mais c'est tout; elles se réunissent très rarement et lorsqu'elles se réunissent, c'est pour prendre des délibérations illusoires ou dérisoires. Elles préparent tous les deux ou trois mois les bulletins à envoyer aux familles des élèves, elles s'occupent de l'attribution des prix d'excellence et des prix d'honneur; mais elles ne sont pas, dans l'état actuel des choses, maîtresses d'établir entre les diverses parties de l'instruction les proportions nécessaires; elles n'ont aucune influence efficace sur l'éducation des enfants, elles ont encore moins d'influence, s'il est possible, sur la direction de l'enseignement.

Il serait bon, de donner aux professeurs réunis un véritable droit de délibération, sous la direction et l'autorité du proviseur.

Mais la direction et l'autorité du proviseur, c'est encore une question dont on vous a beaucoup parlé et qui est loin d'être réglée. La situation du proviseur a besoin d'être relevée et affermie; tout le monde paraît d'accord aujourd'hui sur ce point — c'est peut-être même la réforme qui sortira le plus sûrement de l'enquête à laquelle vous procédez.

Le proviseur ou le principal devraient, en réalité, comme le directeur en Allemagne, personnifier l'établissement, s'identifier avec son lycée ou son collège.

Il est le représentant des familles dans son établissement, il a la responsabilité de l'éducation générale; il faut donc qu'il ait — et il ne l'a malheureusement pas toujours — une situation morale et matérielle aussi haute que possible.

Il y a des lycées dont la population est trop nombreuse, on vous a dit que la création en avait été une faute; mais peut-être était-il difficile de faire autrement.

Quoi qu'il en soit, ces lycées existent : il est impossible de les diviser, de détruire les bâtiments qui sont construits, il faut bien profiter de ce que nous avons — mais qu'on soulage tout au moins le proviseur, qu'on lui donne des auxiliaires, et j'entends par là surtout des directeurs d'études, plus encore que des surveillants généraux — qu'on lui assure partout une action plus libre et plus indépendante, une véritable suprématie morale sur tout son personnel de professeurs.

Aujourd'hui — ce n'est un mystère pour personne — beaucoup de professeurs croiraient déroger en devenant proviseurs, d'autant plus que, la plupart du temps et sauf exception, on les force à passer par l'échelon du censorat.

Le proviseur est d'ailleurs confiné dans des besognes administratives assez médiocres; l'éducation et l'enseignement en souffrent l'un et l'autre; car l'enseignement est donné par chaque professeur, pour ainsi dire en série de tranches réglementaires, sans aucun souci des tranches qui sont servies par le professeur voisin. Quant à l'éducation elle est beaucoup trop souvent abandonnée au hasard, le professeur ne cherche pas ou ne cherche que trop rarement à pénétrer dans l'intimité des élèves, il ne se mêle jamais ou ne se mêle que trop peu à leur vie intellectuelle et morale, il corrige leurs compositions, leur fait réciter leurs leçons, mais n'essaye guère de connaître leurs caractères et d'améliorer leur nature.

Ce n'est pas assez d'avoir de bons proviseurs, il faut en avoir d'excellents; nous en avons déjà, mais tâchons d'en avoir partout.

Laissons-leur, ainsi qu'aux assemblées de professeurs, un peu d'initiative et de liberté pour la détermination des règlements intérieurs, et même à mon avis — c'est un point, je le sais, sur lequel tout le monde n'est pas d'accord, mais j'irai volontiers jusque-là — et même, dis-je, pour la proposition, sinon pour l'adoption, des programmes d'enseignement.

La conclusion sera précisément de ne plus emprisonner l'instruction secondaire dans deux ou trois formes déterminées, pour tout l'ensemble du territoire; il pourra — et je crois que ce sera excellent — y avoir une infinité de variantes. Je disais tout à l'heure cependant que cette diversité devra, à mon avis, continuer à être dominée par quelques types généraux.

Comment faudra-t-il concevoir ces types? Abandonnerons-nous les études gréco-latines? Modifierons-nous l'enseignement moderne? Le garderons-nous en créant, à côté, un enseignement d'allures plus professionnelles et plus pratiques?

Voici, en quelques mots, si vous me permettez de vous le donner, mon sentiment sur ces questions capitales.

Je ne verrais pas, quant à moi, sans de très graves inquiétudes, disparaître de notre instruction secondaire les études gréco-latines. Je crois que nous devons conserver à l'antiquité notre reconnaissance et, en quelque sorte, notre amour filial. Elle est et reste, à mes yeux, la grande éducatrice; il serait même fâcheux, suivant moi, qu'on réduisît les études classiques au latin, et qu'on bannît le grec de tous nos lycées — je dis : de tous nos lycées, parce que j'admets les variantes.

Comme l'a très bien dit M. Gaston Paris, la Grèce est la source, et le latin n'est après tout qu'un réservoir, où le flot a passé en sortant de cette source. Mais il ne me paraît pas nécessaire de donner l'enseignement gréco-latin dans tous les lycées et collèges sans distinction; je crois même que cette dissémination, cet éparpillement, affaiblissent les études plutôt qu'ils ne les fortifient. Il vaudrait mieux les concentrer dans un plus petit nombre de lycées et en même temps les relever. Mais il faut s'entendre sur le sens de ces mots « fortifier » et « relever ».

Il y a aujourd'hui, dans l'enseignement gréco-latin, une tendance, qui vous a été signalée, que nous connaissons tous d'ailleurs et que nous avons tous pu constater; je veux parler de la tendance à l'érudition archéologique et philologique, que nous paraissons avoir empruntée, je ne dis pas aux gymnases allemands — ce serait une erreur — mais aux universités allemandes.

Nos agrégés qui sont souvent, pour ne pas dire presque toujours, des savants, oublient parfois qu'ils doivent être des professeurs, quand ils entrent dans le collège ou dans le lycée.

Qu'est-ce que la vertu éducative des littératures anciennes? Repose-t-elle sur l'étude spéciale de l'histoire, des mœurs ou des monuments gréco-latins? Réside-t-elle dans la curiosité des détails?

Elle n'est pas du tout dans ce qui distinguait les civilisations antiques de la civilisation moderne; elle est tout au contraire dans ce qu'il y avait, dans l'antiquité, de durable, de permanent, de général et de profondément humain.

Fortifier les études gréco-latines, ce ne serait donc pas assurément les faire davantage pencher vers l'érudition grammaticale, vers la science épigraphique, vers les recherches et les curiosités de linguistique ou de prosodie; non, ce serait, au contraire, leur restituer — et je crois que là est le but à rechercher — leur sens profond et leur portée naturelle.

Certes, je ne suis pas de ceux qui croient que cette incontestable force éducatrice des langues mortes n'appartienne qu'à elles et je ne juge pas impossible de donner, en dehors d'elles, aux écoliers une culture intellectuelle, classique et morale. Je sais que je heurte, sur ce point, le sentiment d'un certain nombre de membres de la Commission et je pense, du reste, qu'à cet égard, mon collègue et ami M. Bourgeois, qui assiste à cette séance, est beaucoup mieux qualifié que moi pour donner des explications sur l'origine même de l'enseignement moderne et sur les conditions dans lesquelles il a été créé. Cet enseignement a été — si je ne me trompe — assez attaqué devant la Commission et il appartiendra à son principal créateur de le défendre devant vous.

Il voudra bien me pardonner d'en dire quelques mots, pour bien marquer que nous sommes, sur ce point, d'accord avec les principaux chefs de l'Université.

Il est certain que l'enseignement moderne

— et je réponds ici à une question que me posait tout à l'heure mon ami M. Sauzet — n'a pas eu du tout la prétention d'être un enseignement pratique et professionnel, lorsqu'on l'a créé, et qu'il n'a pas eu pour objet de remplacer l'ancien enseignement spécial; il ne saurait par conséquent — je reviendrai sur ce point, si vous me le permettez — nous dispenser d'organiser, à côté de lui, une instruction industrielle, commerciale et agricole de sens plus pratique.

Mais la question est de savoir si, entre les études gréco-latines et cet enseignement pratique qui est presque entièrement à créer, qui est tout au moins à ressusciter et à développer, il y a avantage ou inconvénient à avoir un second type d'enseignement classique comprenant la langue et la littérature françaises, deux langues vivantes, les sciences, l'histoire et la géographie.

Je n'hésite pas à dire que, à mon avis, il y a plutôt avantage qu'inconvénient; et je partage, sur ce point, le sentiment de M. Lavisse qui disait: « C'est une variété qui ne saurait qu'enrichir l'esprit national. »

MM. Croiset, Fouillée, Lachelier, Boutroux, Brunetière et beaucoup d'autres esprits éminents sont venus, il est vrai, devant vous, dénier aux langues et aux littératures modernes le pouvoir d'éducation classique.

J'avoue que leur thèse me paraît bien absolue. Il me semble qu'avec un bon choix d'auteurs français, anglais et allemands, qu'avec de bonnes traductions des auteurs anciens, on peut donner aux élèves une nourriture intellectuelle sensiblement aussi substantielle qu'avec les textes mêmes grecs et latins.

Mais on nous dit : La question n'est pas là seulement ; les langues mortes sont une école incomparable pour l'étude de la langue française elle-même. J'en conviens: c'est, en effet, une école excellente; mais est-ce une école indispensable?

N'y a-t-il pas des femmes qui parlent et écrivent admirablement le français, sans avoir jamais étudié le grec, ni le latin? Ne serait-il pas facile de citer de nombreux exemples de grands écrivains qui ont été dans le même cas?

On ajoute : Les versions grecques et latines sont, pour l'esprit, une gymnastique que rien ne remplace; mais c'est une affirmation, dont on se contente généralement, et il est moins aisé de démontrer l'exactitude de l'objection qu'on formule ainsi.

Les versions grecques et latines sont certainement, je n'en disconviens pas, une très bonne gymnastique intellectuelle. Pourquoi? Parce qu'elles habituent les enfants à détacher les idées des mots et les objets des signes; parce qu'elles les forcent, par le fait, à réfléchir sur les choses elles-mêmes et, en même temps, sur leurs diverses représentations nominales; mais le bénéfice de ce travail cérébral se retrouve, à très peu de chose près, dans la version allemande, anglaise, italienne. Rien n'empêche, au besoin, de le compléter par quelques comparaisons étymologiques; car je ne verrais aucun inconvénient, pour ma part, à ce qu'une étude sommaire des étymologies latines prît une certaine place dans l'enseignement moderne lui-même, de façon à permettre des comparaisons utiles, sinon à la totalité, du moins à un grand nombre des enfants.

On objecte encore : Les langues anciennes sont plus synthétiques, les langues modernes, plus analytiques; il y a, par conséquent, des unes aux autres, un passage qui est très intéressant pour l'esprit.

D'abord ce pluriel appliqué aux mots « langues anciennes » est peut-être légèrement inexact. Le grec est beaucoup moins synthétique que le latin; il sépare l'article du substantif, comme le font le français, l'italien, l'anglais.

En outre, le grec distingue le duel du pluriel et il a un grand luxe — que nous n'avons même plus — de modes dans les verbes. D'ailleurs certaines langues modernes, telles que l'allemand, ont, par l'abondance de leurs mots composés, une multitude de reconstitutions synthétiques, qui forcent l'esprit français à de très utiles exercices de souplesse.

On dit encore — c'est, je crois, M. Croiset qui a formulé cette objection — Les langues mortes sont plus concrètes, les langues modernes sont plus abstraites; de là, pour l'intelligence enfantine, un effort très précieux.

En effet, l'effort, pour s'élever du concret à l'abstrait, est un moyen très efficace d'assouplissement et d'extension pour l'intelligence; mais c'est la marche naturelle de l'esprit humain. Même en étudiant les langues abstraites, l'enfant commence toujours par le concret; même en enseignant le français, il dépend

toujours de l'éducateur de ménager à l'intelligence de l'élève les mêmes étapes successives.

J'estime donc que l'enseignement moderne peut remplir les conditions nécessaires pour être un enseignement classique. Je n'insiste pas davantage, puisque mon ami, M. Bourgeois, est ici présent, et que, par conséquent, il pourra, sur ce point, ajouter quelques considérations à celles que je me plais, messieurs, à vous présenter en ce moment.

L'égalité des sanctions ne serait donc pas pour m'effrayer. Les facultés de droit et de médecine ont fait, devant la Commission, une belle résistance; mais M. Ribot se rappelle mieux que personne le mal que nous avons eu autrefois, lui et moi, à vaincre l'hostilité de l'administration de l'enregistrement et de celle des contributions directes. Je crois que s'il ne s'était pas trouvé, au même moment, un Ministre des Finances et un Ministre de l'Instruction publique qui eussent eu, sur ce point, des idées absolument concordantes, nous ne serions jamais arrivés à surmonter cette résistance.

Que l'avocat, le magistrat, le médecin doivent avoir une culture générale classique, c'est assurément indéniable; mais si l'enseignement moderne peut, comme le pensent MM. Gréard, Lavisse et Perrot, avoir précisément le caractère classique, général, universel, pourquoi ne pas lui donner indifféremment une issue sur toutes les avenues de l'enseignement supérieur?

M. Brouardel a cru remarquer une certaine infériorité chez les étudiants, originaires de l'enseignement moderne, qui ont pu, grâce à des dispenses, obtenir l'entrée à la Faculté de médecine.

Cette expérience est forcément bien incomplète, bien limitée, c'est là une statistique bien insuffisante; et cette épreuve est démentie par les constatations de ceux qui ont été le plus à même d'observer les études modernes. Je crois qu'aucune expérience, à cet égard, n'est en réalité comparable à celle que peut fournir l'honorable M. Gréard.

Resterait l'objection tirée des nécessités mêmes de l'enseignement juridique ou de l'enseignement médical.

En ce qui concerne la médecine, il suffirait que l'étudiant connût l'étymologie des mots usuels.

On a insisté davantage, en ce qui touche le droit.

M. le Président. A cause du droit romain!

M. Raymond Poincaré. Oui; mais je me refuse à comprendre, pour ma part, qu'il soit indispensable, pour tout étudiant, de lire et de commenter les Pandectes dans le texte; le droit romain peut s'apprendre autrement, il n'a d'ailleurs guère, aujourd'hui, qu'un intérêt historique. Je l'ai écarté, quant à moi, lorsque j'ai fait la réforme de l'enseignement, de l'une des branches du doctorat; et je ne suis pas sûr que, dans l'autre, il ne pourrait pas être, partiellement au moins, remplacé avec avantage par l'étude des législations étrangères modernes.

J'irai jusqu'à dire, — c'est un blasphème, mais je n'hésite pas à le proférer, — que l'influence trop répandue du droit romain formaliste et sacramentel n'a pas toujours été sans danger pour l'esprit français. Je serais désolé que mon observation atteignît mon ami M. Marc Sauzet...

M. Marc Sauzet. Je ne suis pas un romaniste!

M. Raymond Poincaré. Vous avez résisté au droit romain, mais je ne suis pas sûr que tous les esprits en reçoivent une bonne influence.

M. Marc Sauzet. On y résiste en l'oubliant!

M. Raymond Poincaré. Oui, en en oubliant une partie; mais on en conserve le moule, l'impression, l'empreinte, on en garde une certaine manière de voir les choses à travers les mots et d'attribuer aux formalités une portée exagérée.

Je crois vraiment — je vais peut-être un peu loin — que si nos assemblées parlementaires sont aussi byzantines (*on rit*), c'est parce que nous avons des habitudes romaines de concevoir les discussions juridiques.

J'accorderais donc volontiers à l'enseignement moderne l'égalité des sanctions; mais je n'entends pas par là que cet enseignement soit, dans l'état actuel, irréprochable.

Indépendamment des variantes que pourraient suggérer les initiatives des établissements, il y aurait sans doute à introduire dans cet enseignement des réformes et des améliorations générales. Je ne parle ici que du principe, bien entendu, je n'entre pas dans

tous les détails. J'indique cependant la nécessité évidente de développer la partie scientifique. M. Darboux vous a donné sur ce point des renseignements précieux.

A côté de ce type d'enseignement secondaire classique, il resterait à organiser maintenant un enseignement secondaire pratique plus directement tourné vers la vie. La Commission connaît les causes de l'échec de la très intéressante tentative faite par M. Duruy. Il faut reprendre cette idée sur de nouveaux frais et l'adapter aux nécessités actuelles, en se gardant bien de l'étouffer dans un cadre trop restreint et trop étroit.

Nos deux enseignements classiques orientent aujourd'hui nos écoliers vers ce qu'on est convenu d'appeler les professions libérales, les carrières administratives, judiciaires, militaires; or, pourquoi n'y aurait-il pas, dans un grand nombre de lycées et collèges, aussi bien que dans les écoles primaires supérieures, un enseignement professionnel, agricole, industriel, commercial, un enseignement qui fût apte à développer davantage les facultés actives et qui préparât les jeunes gens plus immédiatement à la vie moderne? Cet enseignement comprendrait l'économie industrielle, le commerce, l'agriculture, les sciences appliquées, la chimie pratique, la mécanique élémentaire, la géographie coloniale; en un mot, toutes les notions qui peuvent servir à développer non seulement la vie intellectuelle, mais la vie matérielle d'un grand peuple; qui sont susceptibles de contribuer à diversifier les goûts des individus et à multiplier les manifestations du travail humain.

Toutes ces notions devraient être non pas, bien entendu, réunies, accumulées, mais réparties et classées suivant les besoins des régions.

Les langues vivantes, naturellement, auraient à prendre dans cet enseignement une place considérable.

J'estime, messieurs, que l'enseignement des langues vivantes est encore déplorablement négligé en France; il y a certainement progrès depuis quelques années; mais ce progrès est tout à fait insuffisant et j'ai été un peu étonné, l'autre jour, de constater l'optimisme d'un certain nombre de témoins que vous avez entendus.

Pour les élèves qui suivent les classes gréco-latines, les langues vivantes continuent à être ce qu'elles étaient, hélas! de notre temps à nous, bien que nous appartenions à des générations assez diverses peut-être.

M. le Président. Heureusement pour vous!

M. Raymond Poincaré. De mon temps, l'étude des langues était un accessoire dédaigné par la plupart des élèves.

Aujourd'hui, dans les classes modernes, l'enseignement littéraire, l'enseignement écrit des langues vivantes ne laisse peut-être pas beaucoup à désirer; et il est bien certain que, dans ces classes, les langues vivantes, les littératures allemande ou anglaise doivent être considérées comme des instruments d'éducation classique; par conséquent on a raison de ne pas négliger la portée littéraire de cet enseignement. Mais l'enseignement parlé ne doit cependant pas être considéré comme secondaire et il est partout en souffrance.

Si la France veut lutter avec les autres nations d'influence morale, scientifique, industrielle, il faut qu'elle consente à regarder un peu par-dessus ses frontières, et qu'elle ne se replie pas aveuglément sur elle-même.

Comment s'apprennent les langues vivantes? Elles s'enseignent beaucoup plus par l'oreille que par les yeux; et, c'est ce qu'on semble constamment ignorer en France. Pourtant c'est le pays du monde où cette vérité devrait être le moins méconnue, car le Français a peut-être plus de mal que l'Anglais et l'Italien à entendre et à parler d'autres langues que la sienne. Pourquoi?

Parce qu'il a une langue à peu près sans accent tonique ou, tout au moins, à accent terminal uniforme. Au contraire, l'Allemand, l'Anglais, l'Italien ont des langues qui se transforment complètement à l'audition, après qu'on les a apprises sur le papier. C'est donc une raison de plus de former de bonne heure l'oreille de nos enfants.

Il y a un autre motif d'habituer les élèves à parler les langues étrangères plus encore qu'à les lire, à les entendre plus encore qu'à les traduire dans les livres; c'est que pour s'accoutumer à penser dans les langues étrangères, il faut savoir les entendre et les parler.

Il est en effet établi, et c'est une constatation que nous pouvons tous faire sur nous-mêmes — que la plupart des hommes pensent exclusivement des mots parlés. Ainsi, lorsqu'une idée nous vient à l'esprit, nous avons

la sensation du son des mots, beaucoup plus souvent que la vision des caractères écrits. Il y a, sans doute, des exceptions; mais elles sont rares.

M. le Président. Ce sont des mémoires très différentes!

M. Poincaré. Oui, mais je ne parle pas de la mémoire; je parle de la façon de penser. Il y a des gens qui pensent les mots sous forme de caractères typographiques; mais la plupart les pensent en les entendant.

Si vous avez la curiosité de lire, sur ce point, des choses extrêmement intéressantes, vous n'avez qu'à vous reporter aux études de M. Binet et au livre de M. Ribot, sur les *Idées générales*.

Ainsi, la plupart des hommes pensent avec la sensation du son; il faut donc pour que les enfants pensent en allemand ou en anglais, qu'ils parlent et entendent ces langues.

J'en conclus que le séjour à l'étranger serait évidemment très utile et qu'on ne saurait qu'approuver l'institution et le développement des bourses de voyage. Mais, en dehors même de ce complément d'instruction qui ne peut pas être donné à tout le monde et qui, dans tous les cas, serait assez dispendieux, le professeur devrait développer dans sa classe, plus qu'on ne le fait aujourd'hui, l'usage des conversations.

On vous a dit que cette méthode se pratiquait dans les lycées de jeunes filles, où elle réussit très bien; malheureusement, elle est encore fort négligée dans les lycées de garçons. J'ajoute que, dans quelques établissements au moins, on pourrait aller plus loin et donner, pendant un an ou deux, d'autres enseignements, celui de l'histoire par exemple, dans une langue vivante.

C'est ce qui se pratique à l'École alsacienne et, si je ne me trompe, dans certains lycées de Russie et d'autres pays étrangers. Ce serait, à mon avis, une méthode très utile à introduire dans notre enseignement en France.

Si nous établissons ainsi cette variété dans l'enseignement secondaire, si nous brisons les cadres trop étroits, si nous multiplions les types d'enseignement, en donnant plus d'indépendance aux établissements, nous nous trouverons forcément amenés soit à supprimer, soit à modifier profondément le baccalauréat.

La Commission a entendu de très éloquents adversaires de ce diplôme, on lui a tout dit, je crois, contre le baccalauréat, on a fait observer qu'il faussait les études, qu'il les abaissait, qu'il encourageait les procédés de dressage mnémotechnique, qu'il comportait — ce qui est incontestable — un effroyable aléa, qu'il poussait les jeunes gens à la recherche d'une vaine distinction sociale, enfin qu'il était, avant même l'heure des décorations, le premier hochet dont s'amuse, en naissant, l'amour-propre français.

Tous ces reproches sont fondés et l'on pourrait en ajouter d'autres, mais malheureusement il n'est pas facile de remplacer le baccalauréat; et la preuve, c'est que chaque adversaire de ce diplôme apporte son système personnel.

Il est d'autant plus malaisé de trouver une solution satisfaisante, qu'on ne peut pas écarter de l'examen de ce problème, déjà fort délicat en lui-même, la question de l'enseignement libre.

Or je suis de ceux qui respectent tout à fait cette liberté d'enseignement; je me refuse même à ruser avec elle et à lui porter atteinte par voie détournée.

Seulement, en revanche, je trouve que l'État doit avoir le légitime souci de ses prérogatives essentielles et qu'il ne peut pas renoncer notamment au droit souverain de la collation des grades. Il n'est donc pas possible de laisser tous les établissements publics ou privés maîtres de délivrer des certificats d'études secondaires, qui seraient des attestations de valeur égale et de sanctions identiques à celles de l'État. C'est impraticable...

Du reste, avant la loi de 1850, lorsque les examens du baccalauréat se passaient dans les lycées et collèges, de nombreux mécontentements — si les renseignements que j'ai recueillis sont exacts — étaient provoqués par les faveurs et les passe-droits que cette pratique permettait.

A tel point que M. de Salvandy fut forcé de mettre fin à cet état de choses.

Je serais porté, en face de toutes ces difficultés, à admettre de préférence une combinaison transactionnelle.

Je n'hésiterais pas à introduire dans les jurys d'examen des agrégés, des professeurs d'enseignement secondaire, sous la présidence d'un membre de l'enseignement supérieur. Ce serait, à mes yeux, une occasion entre mille de les rapprocher, comme j'en exprimais tout à l'heure le désir.



Je ne verrais même pas d'inconvénients à ce que le lycée ou le collège pût être représenté, auprès de ce jury, par un professeur délégué qui serait à même de confirmer le témoignage des maîtres des élèves, de commenter le livret scolaire, de forcer les membres du jury à le consulter et à en tenir compte.

En un mot, j'essayerais d'enlever le plus possible au baccalauréat ce qu'il a de chanceux et d'artificiel.

Ce ne serait pas là le régime parfait; l'idéal serait que le baccalauréat ne fût plus qu'un examen de sortie, succédant à une série d'examens de passage; mais je ne vois aucun moyen d'organiser toute une série d'examens de passage dans les établissements d'enseignement libre.

On pourrait sans doute dispenser d'une partie de l'épreuve finale les élèves qui auraient subi avec succès les examens de passage devant des jurys d'État; mais encore cette mesure répugnerait-elle à bon nombre d'esprits attachés à l'idée d'égalité.

Dans tous les cas, j'inclinerais à supprimer la double épreuve de rhétorique et de philosophie, double épreuve qui dresse successivement deux barrières factices sur la piste des élèves et qui les pousse, deux fois de suite, à ramasser toutes leurs forces en vue d'un saut généralement périlleux, et cela au préjudice de toute la partie de l'enseignement qui n'aboutit pas à ces deux obstacles.

Je donnerais à ce baccalauréat réformé, devenu, autant que possible, un certificat d'études secondaires, toute la souplesse, toute la malléabilité nécessaires pour s'accommoder à la multiplicité d'un enseignement vivifié et rajeuni.

Je n'ai pas, bien entendu, la prétention d'indiquer, à cet égard, un système ferme, aux lignes rigoureusement arrêtées; je me borne, tout au contraire, à en esquisser un avec des lignes très flottantes — comme vous le voyez — au moyen et à l'aide de quelques idées directrices. J'avoue d'ailleurs que, dans une matière aussi contingente, je me défie beaucoup des théories absolues.

Telles sont, messieurs, les quelques observations que je désirais vous présenter et je n'ai qu'à vous remercier de m'avoir écouté avec autant de bienveillance.

M. le Président. Je vous remercie, monsieur Poincaré, de votre remarquable déposition.

Si vous voulez plus de variété et de souplesse dans l'enseignement, il ne faut pas que le baccalauréat conserve toute sa rigidité.

M. Poincaré. C'est pourquoi je parle moi-même de malléabilité et de souplesse.

M. le Président. Vous voudriez que le baccalauréat prît le caractère d'un certificat d'études secondaires?

M. Poincaré. Autant que possible!

M. le Président. On réduirait cette épreuve à la constatation du minimum des connaissances qui constituent l'enseignement secondaire?

M. Poincaré. Oui, et à la constatation du maximum, en même temps!

M. le Président. Qu'entendez-vous par là?

M. Poincaré. Je parle du maximum de connaissances recueillies dans l'enseignement secondaire, car le gros inconvénient que j'aperçois dans le baccalauréat, c'est que cet examen donne, non pas le maximum de la constatation des efforts faits par l'enfant, mais tout au contraire un minimum accidentel, tiré en quelque sorte à la loterie, sur deux ou trois points déterminés.

La part de chance y est tout à fait excessive et nous ne sommes pas à même de savoir si l'élève qui obtient le baccalauréat, même dans les conditions fixées, a été un excellent sujet et a fait de bonnes études.

Je voudrais donc, autant que possible, que le baccalauréat fût en réalité ce qu'on avait pensé qu'il devait être, c'est-à-dire l'attestation d'études secondaires bien faites et poussées jusqu'au bout.

Je reconnais qu'il y aurait certainement avantage à l'échelonner, à le diversifier, non pas en deux fractions finales comme aujourd'hui, car on n'en a plus que les inconvénients, mais en un certain nombre d'examens de passage à la suite de toutes les classes. Malheureusement je me heurte ici à la question de l'enseignement libre et je ne vois aucun moyen de sortir du problème.

Je suis forcé d'adopter une solution transactionnelle, conciliatrice, et je n'ai d'ailleurs pas la prétention d'indiquer un système définitif.

M. le Président. Vous garderiez un examen qui serait la sanction générale des études secondaires?

M. Poincaré. Oui, mais avec plus de variantes et des programmes plus flexibles.

M. le Président. Afin de laisser une plus grande souplesse aux établissements.

Vous concevez que les lycées, avec les organes que vous leur donneriez, avec des conseils et des proviseurs ayant plus d'autorité, pourraient faire certains essais sans altérer les grandes lignes des programmes généraux tracés d'en haut ?

M. Poincaré. Ces essais seraient tout à fait désirables, à la condition qu'ils fussent pratiqués sous un certain contrôle et dans une juste limite.

J'entends, par exemple, que le lycée n'aurait pas une autonomie absolue; qu'il devrait soumettre ses modifications à un conseil académique entièrement réformé et dont les attributions seraient largement étendues.

Pour les modifications profondes, il y aurait lieu d'en référer au ministre.

En tout cas, il y aurait le plus grand avantage à ce que, dans des limites fixées par des règlements généraux, les établissements pussent modifier telle ou telle partie de l'éducation, non seulement pour l'enseignement pratique, tel que je l'ai indiqué tout à l'heure dans ses grandes lignes, mais aussi pour les deux ordres d'enseignement classique.

M. le Président. On commence à le faire avec les classes B.

M. Poincaré. Précisément parce qu'on a été entraîné par la force des choses.

Si l'on consulte le règlement lui-même, on s'aperçoit que rien n'est plus irrégulier que la création de l'enseignement moderne B.

M. le Président. Évidemment !

M. Poincaré. D'ailleurs, il s'opère, dans un grand nombre de collèges, avec la tolérance tacite du Ministre de l'Instruction publique, de nombreuses modifications de l'enseignement secondaire moderne.

M. le Président. Vous préféreriez qu'on entrât dans cette voie-là, plutôt que de procéder encore par un remaniement d'ensemble de nos programmes ?

M. Poincaré. Dans le remaniement d'ensemble des programmes, on est condamné à des tâtonnements successifs, on cherche la perfection dans une matière qui ne la comporte pas. La perfection, ce serait, peut-être, l'encyclopédie, si la nature humaine s'y prêtait : elle ne s'y prête pas. Il faut donc choisir; mais il n'est pas nécessaire de choisir la même chose pour tout le monde.

M. le Président. On a voulu tout ramener à l'unité et, de tous côtés on redemande une certaine souplesse, une certaine facilité de bifurcation.

M. Poincaré. C'est un peu le jeu de bascule naturel dans toute question sociale, politique ou économique. Une nation a tantôt besoin d'unité, tantôt besoin de diversité.

Au siècle dernier, la France avait besoin d'unité partout, en matière administrative, sociale et politique : à cette époque, l'idée maîtresse de la nation se concentrait; la conscience collective se constituait.

Mais, aujourd'hui, nous nous ressentons plutôt des excès de cette unité ; nous avons besoin de développer, sur tous les points de notre territoire, la vie régionale, provinciale, départementale, de corriger les conséquences extrêmes de l'unité conquise, et de créer ou de ressusciter ce qu'il y avait de fécond dans la diversité.

On avait supprimé la province en créant les départements, afin de réagir contre l'excès de l'esprit provincial; aujourd'hui, l'esprit provincial est mort, il n'y a plus à en redouter l'exagération; ne le ressuscitons pas, mais ravivons, du moins, les forces et les initiatives locales.

M. le Président. Vous avez parlé de la constitution des lycées, de la nécessité de donner au proviseur plus d'autorité; mais vous avez parlé aussi de directeurs d'études qui pourraient, à côté du proviseur, remplir un office essentiel.

Voulez-vous compléter votre pensée sur ce point, la préciser un peu?

M. Poincaré. C'est une question qui touche à la fois à celle du professorat et du répétitorat.

M. le Président. Précisément !

M. Poincaré. Aujourd'hui, il existe dans les lycées et collèges deux personnels qui, je ne dirai pas, sont en hostilité l'un vis-à-vis de l'autre, mais qui ne se connaissent guère; je veux parler du personnel des professeurs et de celui des répétiteurs.

Ces derniers sont théoriquement chargés d'une mission extrêmement importante, qui est celle de l'éducation même; en réalité, ils ne s'occupent que d'une surveillance matérielle.

Quant au professeur, il arrive généralement

avec l'idée de partir à la fin de sa classe, il fait son travail très consciencieusement, mais il ne fait que son travail.

Il vient, comme un bureaucrate ou un employé de ministère, passer deux heures dans le lycée. Il ne connaît pas ses élèves, il n'a aucun rapport avec eux.

L'enfant, quand il est interne, passe, après la classe, dans son étude et se trouve en face d'un répétiteur qui est une sorte de sous-officier ou de gardien.

Ce répétiteur, bien qu'il soit très souvent licencié et quelquefois docteur, se trouve ravalé à une besogne indigne de gens qui ont une valeur intellectuelle très supérieure à la mission dont on les charge.

A ce répétiteur on ne donne qu'une issue bien étroite sur l'enseignement et le provisorat. Ainsi, finalement, dans le lycée, personne n'est à sa place, ou du moins personne ne remplit entièrement la place qu'il doit occuper.

Il faudrait grouper toutes ces énergies et la question se ramène toujours à celle-ci : créer l'unité de l'établissement, donner à l'établissement une vie collective et faire en sorte que les proviseurs, les professeurs, les répétiteurs et les directeurs d'études collaborent à une œuvre commune.

M. le Président. Nous sommes tous d'accord sur ce point-là.

Ces directeurs d'études sont-ils des professeurs en exercice ou ont-ils quitté l'enseignement?

M. Poincaré. Je serais heureux qu'on trouvât, pour remplir les fonctions de directeurs d'études, des professeurs continuant d'enseigner.

M. le Président. Ils auraient à surveiller les études d'un assez grand nombre d'élèves?

M. Poincaré. A l'École Alsacienne, qui est un établissement d'un modèle spécial, on trouve des professeurs qui consentent à faire autre chose que leur classe proprement dite et à s'occuper de l'éducation de l'enfant. Je ne crois pas qu'il soit impossible de trouver les mêmes bonnes volontés en dehors de cette École; il s'agit de donner une impulsion générale dans ce sens.

M. le Président. Aux répétiteurs que vous voulez associer plus intimement au travail de l'éducation, il faudrait donner des issues plus larges. Ils se plaignent de ce que tous les débouchés leur ont été fermés.

M. Poincaré. C'est peut-être un peu excessif.

M. le Président. Ils nous ont dit qu'on leur préférait systématiquement, lorsqu'ils avaient une ou deux licences, de simples boursiers n'ayant accompli aucun stage dans un lycée.

M. Poincaré. L'affirmation est exagérée; j'ai eu l'occasion de nommer des répétiteurs professeurs de collège. Mais ces nominations sont effectivement trop rares.

M. le Président. Ne pourrait-on pas leur réserver ces places de préférence à ceux qui n'ont pas fait de stage dans un lycée?

M. Poincaré. Ce serait peut-être beaucoup, mais on peut leur fournir les moyens d'accéder à ces places plus facilement qu'aujourd'hui.

M. Couyba. On pourrait les leur réserver à titre égal!

M. Poincaré. Sans doute. Il s'agit là, du reste, d'une question de pratique et de mesure plutôt que d'une question de règlement. Rien ne s'oppose, à l'heure présente, à ce qu'on nomme des répétiteurs professeurs de lycées ou de collèges.

M. le Président. N'avons-nous pas trop développé l'agrégation? On a visé à ne mettre que des agrégés dans les lycées et même dans les classes inférieures des lycées et des petits lycées.

Ne ferme-t-on pas ainsi tout avancement aux professeurs de collèges communaux; et, par contre coup, ne ferme-t-on pas toute issue aux répétiteurs?

M. Poincaré. Il s'est produit, depuis quelques années, une modification considérable dans l'agrégation.

S'il était entendu que le titre même d'agrégé ne confère pas une sorte de prime au professorat, ce serait parfait; mais on s'imagine que l'épreuve de l'agrégation, telle qu'elle est conçue, offre des garanties excellentes pour la carrière du professorat de l'enseignement secondaire. Or ce n'est pas toujours exact et il arrive souvent que ce ne l'est pas du tout.

L'agrégation a pris un caractère scientifique qui est chose excellente pour l'agrégé, mais qui ne profite en rien à l'élève; et il est certain que, chez les professeurs, il serait bon de rechercher, avec plus de soin qu'on ne le fait

à l'heure présente, les aptitudes pédagogiques elles-mêmes.

On vous a parlé de cours de pédagogie, je ne crois guère à leur efficacité pour les professeurs de l'enseignement secondaire ; ces cours ont toujours un caractère plutôt théorique que pratique ; je croirais davantage à l'utilité d'un certain stage, d'une sorte de temps d'épreuve. Il est vrai qu'on ne nomme, en principe, les professeurs qu'après cinq ans d'expérience ; mais, au bout de cette période, ils sont toujours nommés automatiquement, machinalement, sans que personne ait recherché si, pendant leur stage, ils avaient rempli, d'une façon suffisamment convenable, les fonctions de professeurs proprement dites.

On fait faire aussi un stage momentané de quinze jours à un certain nombre de jeunes agrégés dans les lycées. Mais personne ne les surveille pendant qu'ils font leur classe ; le professeur vient un jour ou deux, puis ne reparaît plus et les agrégés se trouvent en présence d'élèves qui sont pour eux des inconnus. C'est une épreuve tout à fait insuffisante.

Le stagiaire aura peut-être appris matériellement le professorat pendant ces quinze jours ; mais il ne se sera occupé, en aucune façon, de l'éducation des intelligences et des caractères : il n'aura pas cherché à connaître des enfants qu'il ne devait voir que quinze jours.

M. le Président. Croyez-vous que l'École normale remplisse l'office qui lui est dévolu par son institution même ? Ne fait-elle pas un effort plutôt scientifique que pédagogique ?

M. Poincaré. L'objet de l'École normale n'est pas exclusivement l'enseignement. Elle a aussi des prétentions scientifiques parfaitement justifiées. Mais je crois qu'on y pourrait développer un peu plus les aptitudes professorales des élèves.

M. Isambert. L'École vise beaucoup plus qu'autrefois, et de plus en plus, l'enseignement supérieur.

M. Poincaré. Pas absolument. Les élèves qui sortent de l'École normale entrent dans des lycées ; ce sont ensuite les professeurs qui, étant dans un lycée et agrégés, visent généralement le doctorat. Une fois docteurs, ils visent à l'enseignement supérieur, c'est incontestable. C'est une évolution naturelle des choses, et personne ne peut s'y opposer.

M. le Président. Vous seriez d'avis de donner aux lycées une certaine autonomie ?

M. Poincaré. Oui, dans les limites que je vous ai indiquées.

M. le Président. Verriez-vous un moyen de leur donner une autonomie financière vraiment large ? On nous a dit souvent que le budget d'un lycée n'était pas un véritable budget. Croyez-vous qu'il serait pratique de distinguer, par exemple, entre le budget de l'internat et le budget de l'enseignement proprement dit, et de donner une certaine autonomie au budget de l'internat ?

M. Poincaré. On peut très bien concevoir deux budgets distincts, un pour l'internat et un pour l'enseignement.

M. le Président. Pour l'internat, il n'y a pas de considérations pédagogiques supérieures qui empêchent de faire une large décentralisation ?

M. Poincaré. Aucune.

M. le Président. Nous faisons étudier la question en ce moment, en faisant préparer dans un lycée un budget séparé suivant ce double point de vue.

Je voudrais maintenant vous poser une question au sujet des inspections. Comment sont-elles faites ? Sont-elles suffisantes ? Tout ce qu'on nous en a dit nous incline à penser qu'elles ne le sont pas.

M. Poincaré. C'est tout à fait mon impression.

M. le Président. Il ne semble pas qu'il y ait un nombre suffisant d'inspecteurs ni même qu'on leur donne des instructions qui maintiennent entre eux une direction commune.

M. Poincaré. Ils reçoivent des instructions un peu sommaires des directeurs de services. Il y a quelques Ministres qui peuvent leur donner des instructions générales ; mais il faut bien reconnaître qu'avec l'instabilité ministérielle beaucoup de Ministres ne sont pas à même de leur donner ces instructions suivies. Seulement, ici, ce n'est plus seulement à l'inspection que nous touchons, c'est aussi à la politique et à l'organisation parlementaire. (*Sourires.*) Mais enfin je suppose que les inspecteurs aient reçu des instructions déterminées. Ils ne sont pas assez nombreux pour aller partout. Ils font des tournées rapides et forcément incomplètes. Ce sont, les uns et les autres, des hommes éminents, de tout à fait premier ordre, mais ils ont une besogne écrasante. Sans compter leurs inspections, ils ont du travail à Paris.

M. le Président. Est-ce que les inspections régionales pourraient être développées ?

M. Poincaré. Toujours dans le même ordre d'idées, je crois qu'il y aurait, en effet, intérêt à établir ici, comme partout ailleurs, une sorte de décentralisation et à grouper des inspecteurs régionaux autour des recteurs d'Académie.

M. le Président. Les Universités ne pourraient-elles pas y être associées d'une façon quelconque ?

M. Poincaré. Ce serait absolument désirable. C'est une amélioration à laquelle nous avons beaucoup pensé, M. Bourgeois et moi. Il faut dire que les professeurs de l'enseignement supérieur n'y sont peut-être pas très favorables, du moins un certain nombre d'entre eux.

M. le Président. Est-ce que le président de la session de baccalauréat ne pourrait pas être invité à faire lui-même certaines visites, pour s'assurer de la façon dont les livrets scolaires correspondent à l'état réel des études dans les établissements de la région ?

M. Poincaré. Cela rentrerait, en effet, dans l'ordre d'idées dans lequel je me plaçais tout à l'heure et qui consistait à donner au baccalauréat sa véritable signification de certificat d'études secondaires, de façon que l'examen final soit aussi réduit que possible. On pourrait demander aussi que le jury, au lieu de siéger au chef-lieu académique, siégeât dans tous les chefs-lieux de département, et que chacun des présidents de jury, désignés dans des conditions à déterminer, eût un certain nombre d'établissements à surveiller et à inspecter avant l'examen auquel il devrait présider.

M. le Président. Et dans les établissements libres, comment se fait l'inspection ?

M. Poincaré. Elle ne se fait pas, mais elle pourrait se faire.

M. le Président. Quelques inspecteurs généraux ont dit qu'ils ne croyaient pas avoir le droit de la faire, ce qui semble supposer une longue désuétude.

M. Poincaré. Au point de vue de la morale et de l'hygiène, ils ont incontestablement le droit d'inspection.

M. le Président. On nous a dit que pour les inspecteurs d'Académie cela se bornait à la vérification matérielle d'un registre, mais qu'il semblait qu'il y eût des instructions sous-entendues qui leur interdisent l'entrée des classes.

M. Poincaré. Les instructions, je ne les connais pas ; les sous-entendus, je ne veux pas les connaître ; les usages, ils ne sont pas contestables.

M. le Président. Pensez-vous que l'inspection devrait avoir lieu d'une façon plus effective dans ces établissements ?

M. Poincaré. Ce serait extrêmement désirable et il ne semble pas qu'il y aurait de grandes résistances à vaincre, car les établissements eux-mêmes y devraient être intéressés.

M. le Président. Cela ne vous semble pas porter atteinte à la liberté de l'enseignement ?

M. Poincaré. En aucune façon. Il ne s'agit pas de limiter la liberté d'enseignement. Il y a un droit d'entrée et de vérification incontestable, je ne dis pas un droit d'ingérence, mais un droit de constatation.

M. Edouard Aynard. Vous avez constaté qu'autrefois l'enseignement des langues étrangères était à peu près nul, qu'il était maintenant en progrès, mais qu'il était encore très loin de l'état qu'on pouvait espérer ; vous avez enfin indiqué de façon très précise par quels moyens on pourrait arriver à rendre cet enseignement véritablement efficace.

Étant donnée la répartition des heures de travail dans les études classiques, peut-on espérer obtenir un résultat appréciable, quelle que soit l'efficacité de la méthode employée ?

Par profession, j'ai été souvent en contact avec des étrangers. J'ai remarqué que seuls les Anglais sont aussi ignorants que les Français des langues étrangères. Par contre, la bonne connaissance du français est presque générale en Allemagne ; elle est suffisamment cultivée en Italie et en Espagne. Il n'y a que deux pays qui paraissent ne pas donner à leurs nationaux en cette matière un enseignement profitable : la France et l'Angleterre. N'est-ce pas qu'on n'y consacre pas assez de temps ?

M. Poincaré. Cette question de temps à donner aux langues vivantes dans l'enseignement classique est très importante, — et dans l'enseignement classique je comprends l'enseignement moderne, que je considère lui aussi comme classique. Dans l'enseignement classique gréco-latin, on consacre aux langues vivantes deux heures et demie par semaine,

si je ne me trompe. C'est purement illusoire. Il est certain que jamais on n'obtiendra d'un enfant qui fera deux heures et demie d'anglais ou d'allemand par semaine, de savoir véritablement ces langues.

L'objection tirée de l'insuffisance de temps ne saurait s'appliquer à l'autre partie de l'enseignement classique, à l'enseignement moderne : l'étude des langues vivantes qui pourrait y battre son plein et donner d'excellents résultats y est encore en souffrance. Mais dans cet enseignement comme dans l'enseignement gréco-latin, il ne m'apparaît pas qu'il soit impossible de trouver quelques heures de plus; enfin, et surtout, il ne m'apparaît pas qu'il soit impossible de mieux employer ces heures. Quand il s'agit de l'enseignement moderne, je comprends qu'on demande à l'anglais ou à l'allemand d'être une langue et une littérature, plus encore une littérature qu'une langue, et de jouer son rôle éducateur : c'est l'objet même de la langue vivante dans l'enseignement moderne. Mais, pour l'enseignement gréco-latin, étant donné que nous avons à apprendre deux langues mortes et à profiter de leurs vertus éducatrices, il n'y a plus de raison d'étudier surtout l'anglais ou l'allemand comme une littérature. Il y a cependant des professeurs d'allemand ou d'anglais qui ont cette ambition irréalisable dans le peu de temps dont ils disposent. Il leur serait, au contraire, relativement facile, sinon d'accoutumer l'enfant à parler et à entendre une langue, au moins de le préparer à l'entendre et à la parler plus tard. C'est ce qu'on fait beaucoup trop peu. Un certain nombre de professeurs de langues vivantes dédaignent cette besogne : ils la considèrent comme au-dessous d'eux. Eux aussi sont des agrégés, eux aussi ont des prétentions, d'ailleurs légitimes, à être des littérateurs ou des savants, et ils dédaignent d'être des « maîtres de langues ». Ils se bornent à dire aux élèves : Vous prendrez tel manuel quand vous irez en Angleterre ou en Allemagne.

Vous dites, mon cher collègue, que les Anglais ne connaissent pas mieux les langues étrangères que les Français. C'est vrai, bien qu'en général ils connaissent le français beaucoup mieux que nous ne connaissons l'anglais.

M. Edouard Aynard. Croyez-vous?

M. Poincaré. En tout cas, l'Anglais peut se passer bien plus facilement des langues étrangères que le Français. L'Anglais est dans une période d'expansion, de domination ; sa langue est dans la situation de la langue française au XVIII[e] siècle. C'était alors la langue universelle. Cela nous a habitués à la paresse ; on s'est dit : Dans tous les pays on parle français ; nous n'avons pas besoin de savoir les langues des pays que nous traversons.

Les choses ont changé, et je ne connais pas d'humiliation plus profonde que celle qu'on éprouve quand on rencontre des Français à l'étranger. Rien n'est aussi triste. Le Français, hors de France, est dépaysé, incapable de répondre à quoi que ce soit.

M. Baudon. Vous désirez qu'on donne plus d'autonomie aux lycées et aux collèges. Verriez-vous grand inconvénient à ce que les proviseurs fussent désignés, sinon nommés, par les professeurs eux-mêmes ?

M. Poincaré. Je crois qu'il serait difficile d'aller jusque-là.

M. Baudon. Ce serait cependant un moyen d'assurer l'autonomie.

M. Poincaré. Je comprends que cette idée vienne à l'esprit par comparaison avec ce qui se passe dans les Facultés pour l'élection du doyen.

M. le Président. Mais la comparaison n'est peut-être pas exacte.

M. Poincaré. J'allais le dire : il y a dans les lycées nécessité d'une surveillance supérieure. La responsabilité est également plus grande pour le proviseur que pour le doyen.

M. Marc Sauzet. Vous avez insisté sur l'isolement fâcheux des trois ordres d'enseignement et vous en avez parlé avec l'expérience d'un grand maître de l'Université. Ne croyez-vous pas avoir un peu exagéré ? Nous avons entendu exposer, par exemple, ce qui a été fait par la coopération des professeurs de l'enseignement secondaire et des maîtres de l'enseignement primaire dans les œuvres post-scolaires. De même, nous avons constaté souvent un rapprochement entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Dans tous les lycées de Faculté, par exemple, les répétiteurs suivent les cours de la Faculté. D'autre part, les professeurs d'enseignement secondaire moderne interviennent comme examinateurs pour le baccalauréat de cet enseignement. Il serait mauvais de méconnaî-

tre ces occasions de communication entre les trois enseignements.

M. Poincaré. Je les méconnais d'autant moins, qu'en ce qui concerne la collaboration des professeurs de l'enseignement secondaire et des instituteurs primaires pour les œuvres postscolaires, c'est en partie à l'initiative que j'ai prise lorsque j'étais au Ministère de l'Instruction publique que ce résultat est dû. Je parle de l'initiative que j'ai prise; elle est due surtout, je m'empresse de le déclarer, à l'Université que je représentais, et notamment au directeur de l'enseignement primaire et au directeur de l'enseignement secondaire qui s'étaient heureusement entendus pour établir cette communication.

Mais vos autres exemples ne sont pas très significatifs, notamment l'habitude des répétiteurs de suivre les cours des Facultés. Ils y vont pour leur propre compte et non pas dans l'intérêt du lycée où ils sont; ce n'est pas là un contact appréciable entre deux ordres d'enseignement. Je ne conteste pas qu'il n'y ait amélioration, mais il y a plus à faire qu'on n'a fait jusqu'à présent.

M. Lemire. Vous avez parlé d'un baccalauréat à base unique et à programme varié. Serait-il placé après la philosophie? La philosophie serait-elle obligatoire pour les deux ordres d'enseignement? L'examen comportera-t-il autre chose qu'une composition écrite?

M. Poincaré. Je crois qu'en effet l'examen doit comporter autre chose qu'une composition écrite. Sur la philosophie, je suis intransigeant, bien que je sache que je ne suis pas de l'avis de tous. Je crois qu'il est indispensable de la maintenir dans l'enseignement secondaire. C'est une des branches des connaissances humaines qui forment le plus l'intelligence. Si l'on rejetait l'enseignement de la philosophie dans les Facultés, tous ceux de nos enfants qui ne fréquentent pas les Facultés seraient privés d'un des moyens les plus efficaces d'expansion intellectuelle.

M. Lemire. Ainsi le baccalauréat serait placé après la philosophie, à la fin des études?

M. Poincaré. C'est cela.

M. le Président. Personne n'a plus de question à poser?

Nous vous remercions, mon cher collègue, de votre très intéressante déposition.

Déposition de M. Léon BOURGEOIS.

M. le Président. Monsieur Léon Bourgeois, nous vous entendrons avec le plus vif intérêt, au même titre que M. Poincaré, comme ancien Ministre de l'Instruction publique, et spécialement comme ayant pris une part très importante en 1891 à la constitution de l'enseignement moderne qui a été l'objet de tant de discussions devant nous et aussi à la réforme de la discipline dans les lycées qui touchait à la fois au répétitorat et à la discipline en général.

Bien entendu, vous avez toute liberté pour vous expliquer dans l'ordre que vous jugerez convenable.

M. Léon Bourgeois. Je remercie la Commission de m'entendre et je suis très heureux de me mettre à sa disposition. Je ne la retiendrai sans doute pas longtemps...

M. le Président. Nous le regretterions.

M. Léon Bourgeois. Car je viens d'écouter avec une grande satisfaction la déposition de M. Poincaré et je suis d'accord avec lui sur presque toutes les questions. Il n'y a guère entre nous que des nuances de détail. Puisque vous me donnez toute liberté de discussion, je reprendrai ces points de détail en suivant à peu près l'ordre du questionnaire, sauf à insister sur les sujets où vous jugerez bon de m'interroger particulièrement.

I

Le premier paragraphe, « statistique de l'enseignement secondaire » vise ce qu'on appelle la crise de cet enseignement. Vous nous demandez ce que nous savons de la gravité de cette crise et des moyens d'y remédier.

Je crois qu'on s'alarme plus que de raison;

à mes yeux, l'expression de « crise de l'enseignement secondaire » si l'on veut indiquer par là un affaiblissement, une décadence, ne correspond pas exactement à la réalité des choses.

D'abord, cette crise n'est pas spéciale à la France, c'est une transition, un état de transformation, pour ainsi dire, organique, et par suite nécessaire, inévitable dans tous les pays, aussi bien que dans le nôtre. Par les dépositions que vous avez recueillies, vous avez pu voir que chez bien des nations, notamment en Angleterre, en Allemagne, aux Etats-Unis, on manifeste des préoccupations analogues.

En Angleterre, on veut tout centraliser; on parle de créer un ministère de l'Instruction publique, fortement centralisateur, un instrument d'État puissant, au détriment des organes actuels de contrôle de l'enseignement local. Aux Etats-Unis, on se plaint beaucoup de l'insuffisance presque universelle de l'enseignement secondaire. Enfin vous avez tous présentes à l'esprit les interventions personnelles de l'empereur Guillaume dans les questions d'enseignement secondaire; vous vous rappelez son grand discours de 1892, son appel: « Faites-nous des Allemands ». Ainsi, dans tous les pays du monde, les mêmes préoccupations existent, et ont les mêmes causes: les vieux cadres de l'enseignement secondaire ne sont plus exactement adaptés aux conditions plus complexes de la société moderne.

Il n'y a donc pas à s'alarmer, et si le mot de *crise* peut être maintenu, il faut l'entendre dans le sens où l'emploient les sciences naturelles : où il exprime le mouvement de malaise qui accompagne, nécessairement, une transformation également nécessaire à l'évolution, au développement ultérieur de l'être.

Du reste, si l'on regarde de près aux faits qui préoccupent l'opinion, il est facile de les grouper sous deux points de vue entièrement distincts l'un de l'autre. Les uns parlent d'un affaiblissement des études, les autres de la diminution de la population des établissements publics. Ces deux faits, s'ils sont exacts, proviennent de causes tout à fait différentes, et ne peuvent avoir au point de vue politique et social la même signification.

Qu'il y ait un affaiblissement général des études, je ne le crois pas. Un affaiblissement spécial de certaines études, un moindre goût, un moindre succès dans certains exercices de l'enseignement littéraire classique, peut-être ; et encore cela n'est-il pas vrai des élites, des élèves chez lesquels existe véritablement la vocation littéraire. Mais, pour l'ensemble des élèves, on ne peut prétendre qu'il y ait un abaissement général du niveau des études, une moindre culture des intelligences, une préparation moins complète à la vie de l'esprit.

J'ai fait de cette question l'examen le plus attentif pendant mes deux passages au Ministère de l'Instruction publique. J'ai examiné les avis des recteurs, des inspecteurs généraux, des présidents des jurys d'agrégation; j'ai causé fréquemment avec les maîtres chargés des examens de toute nature, du doctorat au baccalauréat, avec les correcteurs des copies des concours généraux.

Et mon sentiment est tout à fait conforme à celui qu'exprimait devant vous M. Gréard. Les résultats de l'enseignement secondaire peuvent, sur certains points, être différents : et cela suffit pour expliquer les plaintes de certains professeurs éminents, attachés, c'est leur droit, je dirai même leur honneur, à certaines formes anciennes de leur enseignement, dont ils ont éprouvé la valeur, et naturellement défiants de nouveautés dont ils n'ont point fait l'épreuve. Mais les résultats, dans l'ensemble, ne sont pas moindres, notre jeunesse n'est pas inférieure à ce qu'elle était autrefois, l'éclat de l'élite n'est point affaibli, et, dans la moyenne de nos élèves, le fond, la solidité restent les mêmes, et peut-être peut-on constater plus d'aptitude à la réflexion, plus de goût pour l'observation personnelle. Suivant le mot de M. Gréard, si les esprits peuvent être moins affinés, ils sont au moins autant, et sans doute plus nourris, je dirais volontiers qu'ils ont plus de maturité qu'autrefois.

Il est un point, en tout cas, sur lequel je repousse très nettement les critiques dirigées contre notre enseignement secondaire, c'est celui de la discipline.

L'état actuel peut être ici, sans crainte, comparé à l'état d'autrefois.

Des résultats remarquables ont été produits par la réforme de la discipline dans nos établissements, réforme que j'ai eu l'honneur de signer, mais dont je puis parler librement, car je n'en suis pas l'unique auteur: c'est le tra-

vail même de l'Université, du conseil supérieur, des chefs de l'enseignement qui s'est trouvé résumé dans les instructions que j'ai données à cet égard.

Je ne veux qu'une preuve de ces heureux résultats ; c'est ce fait que l'on n'entend pour ainsi dire jamais plus parler de troubles graves dans aucun de nos établissements.

On s'était beaucoup alarmé, au moment de l'apparition de cette réforme, de la grande liberté qui allait régner dans les lycées, de la moindre autorité du maître répétiteur ou du proviseur sur les élèves, au point de vue purement disciplinaire.

Les faits n'ont point justifié ces appréhensions. Par ce régime de la *discipline consentie*, où l'on cherche à faire comprendre à l'enfant pourquoi il obéit, où l'on obtient sa soumission volontaire à la règle, parce qu'il a bien compris d'abord la nécessité, la justice de cette règle, on a certainement développé dans nos établissements un état moral où l'ordre n'a rien perdu et où la confiance réciproque, l'affection des maîtres et des élèves se sont vraiment développées.

M. Gréard a rappelé devant vous que, dans les moments troublés que nous venons de traverser, aucun lycée, chose frappante, n'avait été atteint par les agitations extérieures, et que nulle part il n'y avait eu de manifestations dans nos établissements, alors que partout au dehors les esprits semblaient si passionnément divisés.

Ces faits sont importants et incontestables. Ils me permettent de répéter qu'il n'y a pas de crise véritable de l'Université, qu'il n'y a pas lieu de s'alarmer d'une situation qui est bonne, mais seulement de rechercher les moyens de l'améliorer encore.

On objecte cependant un fait certain, la diminution du nombre de nos élèves. Mais il faudrait d'abord tenir compte du nombre des élèves qui, autrefois, dans les petits collèges, dans les classes élémentaires des lycées, venaient à l'enseignement secondaire proprement dit, et vont maintenant à l'enseignement primaire supérieur. A Paris, notamment, ce sont choses connues : on a créé de très belles écoles d'enseignement primaire supérieur qui retiennent autant que possible la clientèle des écoles primaires, qui sont dirigées par des maîtres de même origine que ceux des écoles primaires et en relations directes avec eux. L'enseignement primaire supérieur trouve là une clientèle et cherche à la conserver. Quand ces écoles n'existaient pas, un grand nombre d'enfants qui en avaient fini avec l'école primaire et qui avaient les ressources suffisantes pour continuer leurs études venaient prendre, au moins dans les classes élémentaires et dans l'enseignement spécial, ce complément d'études qu'ils trouvent aujourd'hui dans les écoles primaires supérieures. Si on pouvait faire un départ bien exact des sources qui se sont ainsi séparées, on apercevrait que la diminution de l'enseignement public est moins grande qu'on ne l'imagine au premier abord.

Mais ce n'est là qu'un point secondaire, et il y a, je le reconnais, d'autres causes de la diminution de la population de nos établissements universitaires. La principale en est dans le développement considérable de l'enseignement congréganiste. Je dis l'enseignement congréganiste et non l'enseignement libre, parce que ce sont les congrégations qui détiennent presque tout l'enseignement libre, et que l'enseignement libre laïque a été la véritable victime du régime dit de *liberté de l'enseignement* institué par la loi de 1850. Mon ami M. Poincaré a dit qu'il ne croyait pas possible et, en tout cas, bon de porter atteinte au principe de la liberté de l'enseignement. Je m'associe à ces paroles, et ce que je dis en ce moment n'est pas la préface d'une attaque contre le principe même de la liberté d'enseignement. J'indiquerai tout à l'heure comment j'imagine que peuvent être conciliés ces deux intérêts généraux et supérieurs, la liberté de l'enseignement d'une part, et, de l'autre, l'unité morale du pays, par le contrôle nécessaire de l'État sur l'enseignement privé.

Quoi qu'il en soit, les faits sont là : la loi de 1850 a créé dans notre pays, parallèlement à l'enseignement de l'Université, un enseignement congréganiste dont le succès a été très considérable et dont les établissements contiennent aujourd'hui une clientèle à peu près égale à la moitié de la clientèle totale. Ce régime a-t-il produit les fruits qu'on attend généralement de la liberté? Je crois que les défenseurs les plus passionnés de la loi de 1850 n'oseraient le soutenir : ils reconnaîtront avec nous qu'il n'est résulté de la loi de 1850 aucun profit pour la véritable liberté de l'enseignement, c'est-à-dire pour la liberté des

méthodes, pour la recherche des procédés nouveaux, pour l'initiative des éducateurs, en un mot pour le progrès de la science pédagogique.

M. le Président. Tous les représentants de l'enseignement libre que nous avons entendus l'ont reconnu, mais ils ont dit que la cause en était dans la rigidité des examens.

M. Léon Bourgeois. C'est possible; mais j'analyse en ce moment les faits, et ces faits sont incontestables. On a simplement créé un second monopole à côté de celui de l'Université. Tel est le fait brutal. On dit quelquefois que c'est le monopole de l'Église catholique opposé au monopole de l'État. Pour être tout à fait exact, il faudrait même dire, non pas « monopole de l'Église catholique », mais « dans l'Église catholique, monopole de certaines congrégations ».

M. le Président. Il y a, dans l'enseignement ecclésiastique, sans parler des petits séminaires, un grand nombre d'institutions dirigées par des prêtres sous l'autorité diocésaine. Il est difficile d'avoir des statistiques exactes; néanmoins, j'ai fait demander aux inspecteurs d'Académie de faire ce départ autant qu'ils le pourraient, d'après les renseignements qu'ils ont à leur disposition, de façon à savoir quelle est la part afférente aux congrégations, toutes plus ou moins indépendantes de l'évêque. Quelques-unes même le sont totalement; cela nous a été dit dans l'enquête. Les Jésuites notamment ferment leurs portes aux délégués de l'évêque.

M. Léon Bourgeois. Vous dites précisément ce que j'allais dire et je suis heureux que vous recueilliez des renseignements exacts et des chiffres sur ce point. J'ai recueilli, moi aussi, des plaintes d'intéressés qui ne partagent nullement mes idées politiques générales. J'ai entendu notamment des évêques se plaindre de la grande importance que prenaient dans leurs diocèses certains établissements congréganistes sur lesquels ils n'avaient aucune espèce d'autorité et de contrôle. Ils me disaient que leurs maisons périclitaient pendant qu'en face d'eux grandissait l'influence d'éléments appartenant également à la religion catholique, mais ne dépendant pas de l'Église nationale.

M. le Président. Il n'est pas bien sûr que les congrégations gagnent partout du terrain vis-à-vis de l'autre enseignement.

M. Léon Bourgeois. Cela dépend des diocèses.

M. le Président. A Paris, les établissements des Jésuites sont plutôt en déclin, sous le rapport du nombre.

M. Léon Bourgeois. Je me borne à rapporter ce que m'ont dit certains chefs de diocèses. J'ai voulu montrer par là que, si la loi de 1850 n'a pas satisfait ceux qui se préoccupent de l'unité de la conscience française, elle ne semble pas non plus avoir satisfait complètement ceux qui se soucient de la dignité de l'Église nationale.

II

Messieurs, je viens de vous dire quelle était, à mes yeux, la situation actuelle de notre enseignement secondaire, quel était le caractère de la transformation intérieure que subissait l'enseignement public et le dommage que lui causait la loi de 1850; j'ai tâché d'indiquer les causes et les effets, et surtout les limites de ce qu'on appelle « la crise de l'enseignement ». Quelles sont maintenant les mesures à prendre pour que les difficultés actuelles ne s'aggravent point et pour que la transformation en voie de s'accomplir s'achève heureusement, dans les sens d'une meilleure éducation de la jeunesse française? C'est ce que le questionnaire nous invite à examiner.

En suivant l'ordre de ses questions, j'examinerai d'abord celle du régime des lycées et collèges.

J'ai dit que ma solution du problème n'était pas de porter atteinte à la liberté de l'enseignement; elle est, au contraire, *de donner la liberté à l'Université elle-même.*

Voilà le principe que j'indique comme essentiel et dont s'inspireront mes réponses successives aux divers points du questionnaire.

Actuellement, il y a un corps qui ne jouit pas de la liberté de l'enseignement : c'est l'Université : elle ne s'appartient pas, ne peut pas se réformer, faire facilement des expériences, se livrer à des essais. Cela tient à la centralisation extrême du régime universitaire. En parlant ainsi, je n'ai pas besoin de le dire, je n'ai aucune pensée de critique envers les hommes éminents qui sont à la tête de l'Université, nul plus que moi ne rend hommage à leurs mérites; je les respecte profondément; j'ai personnellement et longuement travaillé

avec eux ; la plupart sont mes amis. Je puis dire, d'ailleurs, que je crois être d'accord avec eux sur le point qui nous occupe. Ils souffrent eux-mêmes de cette centralisation exclusive dont ils portent tout le poids.

Le chef légal de l'Université est bien le Ministre de l'Instruction publique, mais les ministres passent vite ; et si, comme le faisait remarquer M. Poincaré, ils reviennent quelquefois, ils passent rapidement même quand ils reviennent. Ils ont donc rarement ou la compétence ou le temps nécessaire pour prendre en mains et mener à son terme toute une réforme ; à chaque Ministre nouveau viennent des idées nouvelles ; et l'on a cette contradiction d'une centralisation excessive et d'une perpétuelle mobilité dans l'autorité centrale : on n'a, en d'autres termes, ni le bienfait des libres initiatives, ni celui de la continuité des vues. Il y a bien, dit-on, le Conseil supérieur, qui représente cette continuité ; oui, mais quelle que soit la haute valeur de ses membres, l'organisation électorale de ce Conseil, le caractère du mandat donné à chacun de ceux qui le composent en font une réunion, une juxtaposition de spécialistes, plutôt qu'une assemblée représentant vraiment les intérêts généraux, le caractère national, social de l'Université. En réalité le poids de toute réforme pèse donc sur les directeurs du Ministère. J'ai dit tout à l'heure ma haute estime pour eux ; et c'est bien à eux en effet, assistés par M. le Recteur de Paris et par les quelques membres de la section permanente du Conseil supérieur, que sont dus, depuis vingt ans d'admirables progrès. C'est à leur effort persévérant qu'est dû certainement l'état de notre enseignement supérieur et de notre enseignement primaire pour lesquels la France, on peut l'affirmer, ne redoute plus la comparaison avec aucune autre nation. Mais pour l'enseignement secondaire, la tâche était singulièrement plus complexe. L'unité administrative, la subordination de tous les établissements à une règle uniforme, sont pour les chefs de l'Université un obstacle extraordinairement puissant : les réformes qu'ils peuvent avoir en vue devant s'appliquer inflexiblement à tous les lycées et collèges, ils reculent bien souvent eux-mêmes devant toute tentative. Ils se disent qu'ils n'ont pas le droit de risquer le lendemain de la jeunesse française sur une expérience qui sera peut-être bonne, mais qui peut aussi être mauvaise. Ils préfèrent donc renoncer à certains progrès plutôt que de les entreprendre dans un cadre aussi vaste et dans des conditions d'aléa aussi périlleuses.

Je le répète, je crois que je serai d'accord avec eux-mêmes en proposant de donner le plus de liberté possible à l'Université. J'ai entendu avec plaisir mon collègue et ami M. Poincaré dire que l'une des améliorations qui lui paraissaient le plus désirables était de donner une autonomie aux établissements universitaires. C'est par là qu'il faut commencer.

Venons d'abord au proviseur et au principal. Actuellement leur situation est très difficile. Le proviseur, le principal n'est pas, dans la haute acception du terme, un chef d'établissement. Il en a le titre, les responsabilités ; il n'en a pas les pouvoirs, les initiatives, l'autorité.

C'est un fonctionnaire, subordonné plus étroitement à ses chefs administratifs que ses collaborateurs ne le sont à lui-même. Aussi est-ce un fonctionnaire qui passe, et qui passe rapidement, dans les maisons où il serait le plus nécessaire de s'attacher et de demeurer, dans les établissements peu prospères où la clientèle a décru, où la concurrence est redoutable. Pour les principaux surtout, que d'incessantes demandes de changement !

C'est un fonctionnaire et, dans les grands établissements, un fonctionnaire débordé de besogne administrative. La centralisation, qui rend le ministre légalement, parlementairement responsable de tout ce qui passe dans chaque maison, a cette conséquence d'obliger le proviseur à passer le meilleur de son temps non à diriger cette vie intérieure, mais à en rendre compte. Ce sont incessamment des rapports, des notices, des statistiques, une correspondance sans fin avec inspecteur, recteur ou ministre. Comment, dans les très grands lycées, le proviseur pourrait-il, ainsi surchargé, suivre chacun des élèves, en prendre la charge intellectuelle et morale ?

Ajoutez qu'il n'a aucun pouvoir sur les programmes ; il n'a aucun droit de modifier, d'assouplir les cadres des enseignements pour répondre aux besoins, aux vœux de la ville, de la région. Il est enfermé dans son budget comme un simple comptable, et l'établissement de ce budget, qu'arrête seule l'autorité centrale, n'est pour lui, comme l'a fort bien dit M. Poincaré, qu'une opération administrative. Ce n'est point ce que doit être le budget d'une

maison vivante : un travail où ceux qui sont chargés d'en assurer l'existence et le développement se rendent compte des dépenses nécessaires, des recettes probables et arrêtent au mieux des intérêts de l'œuvre la distribution des unes et des autres.

Je pense qu'il faut concevoir d'une façon plus large et plus libre le rôle du proviseur ou du principal. Il faut que le lycée ou le collège soit mis, comme l'a dit M. Lavisse, au régime républicain, c'est-à-dire que la vie collective s'y développe, que l'initiative y soit permise, que les maîtres y soient associés à l'action commune, et que leur chef, groupant autour de lui tous les éléments vivants de la maison, y soit considéré et se considère lui-même comme le représentant responsable de cette petite société, pouvant se mouvoir dans les limites très larges de l'organisation générale de l'enseignement public, et ayant, dans ces limites, pleine initiative et pleine autorité.

En deux mots il faut donner aux établissements une autonomie et des chefs responsables. Voilà la première réforme à faire. Je vais très loin dans cette pensée. J'avoue que l'expérience que nous avons faite de l'autonomie des Universités m'encourage à aller peut-être plus loin que ne semblait le proposer M. Poincaré et à admettre que ce serait d'un grand profit pour les lycées et les collèges que d'en faire de véritables personnes morales.

M. le Président. Ils ont la personnalité civile.

M. Léon Bourgeois. Oui, mais dans des limites très étroites. Il faudrait leur donner comme aux Universités une liberté intérieure sans laquelle la personnalité civile n'est presque qu'une fiction administrative.

M. Jacques Piou. Comme pour les établissements d'utilité publique.

M. Léon Bourgeois. Oui ; prenons l'exemple du budget. Si ce budget, alimenté par les ressources diverses que vous connaissez, prix de pension, frais d'études, rétributions diverses, subventions des villes, de l'État, etc., était mis, sauf un droit supérieur d'autorité et de contrôle de l'État, à la libre disposition du conseil de l'établissement et géré par le proviseur suivant certaines conditions très générales seules maintenues par les règlements, je suis assuré que cette petite fortune serait employée avec beaucoup plus de profit pour tout le monde.

J'ai plus confiance dans le proviseur entouré de son conseil que dans le chef de tel bureau du ministère pour savoir ce qui sera utile à l'enseignement, aux enfants, à la maison.

M. Raymond Poincaré. J'inclinerais volontiers en ce sens.

M. Léon Bourgeois. Il y aura, je le répète, certaines règles générales, établies par l'autorité centrale, et qui devront être observées. L'État, par exemple, décide que les professeurs de telle catégorie doivent avoir un traitement de telle importance ; il y aura donc, de ce chef, une partie du budget qui restera invariable. M. le Président indiquait tout à l'heure, et je suis de son avis, la possibilité de distinguer entre le budget de l'internat et celui de l'enseignement. Mais même dans le budget de l'enseignement il peut y avoir des parties à laisser à la libre disposition du chef d'établissement, par exemple des allocations à donner pour tel enseignement complémentaire, des encouragements au développement de telle étude, toutes choses pour lesquelles il faut aujourd'hui en référer à l'inspecteur d'académie, puis au recteur, puis à quelque bureau du ministère avant d'obtenir une solution. Si toutes ces questions pouvaient se résoudre sur place, les lignes générales étant maintenues et les limites du budget étant respectées, on gagnerait du temps et on profiterait des initiatives. Et j'ajoute qu'on susciterait ces initiatives, car on ne se met guère en frais d'idées nouvelles quand on n'a aucune somme d'argent à sa disposition pour les réaliser.

En somme, je conçois le lycée ou le collège comme devant être une personne morale, ayant sa liberté, sa vie propre et collective. J'ajoute que je le voudrais aussi étroitement que possible lié à la région dans laquelle il se trouve.

Il n'y a pas assez de communication entre nos établissements d'enseignement secondaire et la région avoisinante. A cet égard, l'organisation du collège est préférable à celle du lycée ; il est, dans une certaine mesure, associé à une ville. On pourrait le supposer associé à un département, à une université. Je trouve ce type supérieur à celui de l'établissement d'État, sans lien moral quelconque avec la région, n'ayant à sa tête que des fonctionnaires sans attache dans cette région. Je souhaite notamment que dans le conseil, à côté des

professeurs, on fasse entrer des hommes appartenant au pays, à la ville, au département, à l'académie, et, lorsque ce sera possible, à l'Université. Je tiens beaucoup à ce que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire se pénètrent réciproquement; je demanderais qu'il y eût une représentation, dans une mesure à déterminer, de l'enseignement supérieur, dans les établissements secondaires, suffragants pour ainsi dire, de chaque Université.

Le conseil ainsi constitué aurait, je crois, au dehors, une autorité, une force morale, et, au dedans, une aisance d'allure, une habitude des responsabilités, une moindre crainte des petites histoires locales, qui contribueraient grandement au développement de l'établissement.

M. le Président. Vous verriez tout avantage à donner une composition mixte à ce conseil et à associer des représentants de l'Université avec les hommes considérables de la région. Il se ferait là un échange d'idées et de services?

M. Léon Bourgeois. Certainement. Je vais plus loin encore.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, je souhaiterais aussi qu'il n'y eût pas cette séparation absolue que les règlements, et j'ajoute les préjugés, maintiennent entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Je souhaiterais que les classes élémentaires de nos lycées et collèges fussent autant que possible dirigées par des instituteurs, que les institutrices mêmes pussent pénétrer plus aisément dans nos établissements secondaires.

M. le Président. Cela se fait. C'est même un sujet de plainte de la part des répétiteurs.

M. Léon Bourgeois. Je le sais, mais c'est par d'autres voies que les répétiteurs doivent trouver les satisfactions nécessaires; et j'insiste précisément parce que je connais les résistances qui s'opposent à cette pénétration réciproque des ordres d'enseignement. Je voudrais que dans le conseil du lycée ou du collège une place fût faite aux collaborateurs les plus modestes, c'est-à-dire aux maîtres primaires chargés des classes inférieures.

M. le Président. Vous voudriez qu'ils aient place dans le conseil des professeurs?

M. Léon Bourgeois. Oui, peut-être même qu'ils fussent représentés dans le conseil d'administration. Vous assistez chaque jour dans vos départements — j'en ai eu plus d'un exemple au ministère — à des luttes entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. La concurrence des collèges et des écoles primaires supérieures est un des maux dont nous souffrons. Il y a lutte d'influence, de clientèle, et autres préjugés réciproques tout à fait fâcheux.

Je n'ai pas besoin de dire quels avantages le personnel primaire tirerait du contact fréquent avec les professeurs de nos lycées et collèges. Mais l'échange de services sera réciproque. L'instituteur, très modestement, à un degré inférieur, mais très complètement, constitue, dans la pleine acception du mot, ce *maître* que nous cherchons à créer dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire l'homme à la fois professeur et directeur, répétiteur et éducateur de ses élèves; l'instituteur, dans son domaine modeste, donne un peu l'exemple de ce que devrait être partout celui qui a charge des esprits et des âmes. Il serait bon qu'il eût entrée dans les cadres des lycées et collèges, non seulement pour supprimer les rivalités dont je parlais, ou les atténuer, non seulement aussi pour assurer, par son intermédiaire, une certaine clientèle aux classes élémentaires du lycée, mais encore pour y apporter des habitudes d'esprit qui sont excellentes et y montrer ce que peut donner la réunion en une seule main des tâches aujourd'hui trop distinctes du professeur, du répétiteur, de l'éducateur.

Enfin, en ce qui concerne le lien à établir entre les divers établissements, je souhaiterais qu'il y eût au siège de l'académie un Conseil, formé de membres de l'Université et de membres de l'enseignement secondaire, très différent du Conseil académique actuel, et chargé d'exercer sur les établissements, au point de vue très spécial du niveau des études, de la valeur des notes des élèves, surtout de la sincérité des livrets scolaires, une sorte d'autorité très limitée, mais très réelle. Si l'on veut arriver, comme je le désire, à la transformation du baccalauréat en véritable certificat d'études, ce contrôle sera indispensable. D'ailleurs, en établissant ainsi un lien entre les établissements aujourd'hui trop isolés, on donnerait un mouvement d'ensemble à la pensée universitaire dans la région; on y développerait, ce qui est toujours le but, la vie collective.

M. le Président. C'est le Conseil académique actuel que vous transformeriez?

M. Léon Bourgeois. Oui, sur ce point.

III

J'en arrive à l'internat. Si l'on me pose la question de savoir si l'internat doit être supprimé, je répondrai simplement que je n'ai rien à répondre, par la raison que cette suppression est impossible. Il est certain qu'on ne supprimera jamais l'internat pour un ordre d'enseignement qui dure plusieurs années et qui est d'un niveau assez élevé pour qu'on ne puisse mettre des établissements de cet ordre à la portée des parents dans toutes les communes. Il y aura toujours des parents éloignés obligés de se séparer de leurs enfants. Il n'y a donc pas même lieu d'examiner si l'internat doit être supprimé.

De plus, il a un avantage que je ne veux pas oublier, sans en être un partisan absolu. Il y a eu un peu de passion politique dans la guerre qu'on lui a faite et qui a été d'une violence injuste. L'internat a certains bons effets moraux et sociaux : il mêle entre eux des enfants d'origine différente; à quelque classe qu'ils appartiennent, ils y vivent en égaux. Le mélange d'enfants de familles riches, de petits boursiers et d'enfants de familles pauvres dissipe bien des préjugés, abaisse bien des barrières; il permet plus tard, dans la vie, de s'estimer et de s'aimer à des hommes qui sans cela se seraient ignorés, méconnus et peut-être haïs.

Jamais ce résultat ne s'obtiendra par l'externat où les enfants viennent seulement, pendant la classe, s'asseoir à côté de leurs camarades, échangeant à peine quelques mots, et s'en retournant ensuite chacun chez soi. Quand on compare à ce système celui de la vie commune, on trouve que celui-ci a du bon.

Mais, tel qu'il est organisé, il est loin de répondre au type véritable d'éducation en commun que nous devrions désirer. On a eu tort, tout le monde le reconnaît maintenant, — les peuples font des expériences comme les hommes, — de construire de trop vastes établissements, de chercher à attirer la clientèle par des constructions immenses et magnifiques. Ces constructions ont été bonnes au point de vue de l'hygiène, de l'espace, des dimensions des études, des classes, des dortoirs, des jardins; mais le groupement des élèves par grandes masses n'aurait point dû être à ce point favorisé.

Il n'y a pas de comparaison possible entre le type anglais, dans lequel on cherche à séparer en petits groupes les diverses catégories d'enfants, suivant leur âge, leurs affinités, sous la direction de quelques personnes responsables, et d'autre part le type que nous connaissons, où les enfants sont réunis par classes nombreuses, par divisions très considérables, comme des bataillons dans de grandes casernes. Je souhaite que dans l'avenir on diversifie et on transforme le type de nos constructions scolaires d'enseignement secondaire; je souhaite qu'on limite expressément le nombre maximum des enfants réunis dans une même maison. Dans les grands établissements, qui comprennent plus de 800 élèves, la direction personnelle des chefs ne peut plus s'exercer sur chaque enfant.

IV

Mais la transformation de l'internat ne doit pas seulement consister dans des modifications matérielles; elle doit être plus profonde et plus complète. Il faut qu'elle s'accomplisse, comme je l'ai indiqué tout à l'heure, dans le sens de la vie collective, par d'étroites et continuelles communications, d'une part entre tous les maîtres : chefs d'établissement, professeurs, répétiteurs, — je laisse de côté, en ce moment, les qualificatifs spéciaux, — et d'autre part entre ceux-ci et les élèves. On ne pourra y arriver qu'en donnant une grande liberté aux établissements d'enseignement. Lorsqu'il sera possible à un établissement de s'aménager intérieurement en vue d'une meilleure répartition du personnel enseignant et surveillant; lorsqu'un professeur pourra être autorisé par le Conseil des professeurs à avoir chez lui des élèves, ou même, je l'espère, à avoir des élèves dans l'établissement même, comme cela se fait dans divers pays et, à Paris, à l'École Alsacienne; lorsque ces autorisations, qui ne pourraient être données d'ensemble, à Paris, parce qu'il faut tenir compte des circonstances particulières que le Ministère, de loin, ne peut apprécier, auront été données sur place par des juges éclairés et intéressés au bien de la maison, la transformation que nous souhaitons pourra se faire et se fera rapidement.

En résumé, l'internat ne peut pas être supprimé : il a certains avantages sociaux, il n'est pas d'ailleurs mauvais en soi, mais seulement mal organisé ; sa transformation ne sera possible, en dehors des modifications aux bâtiments, que par la décentralisation et la liberté.

Cette question touche immédiatement à la suivante : réforme de l'éducation, part plus grande des professeurs dans l'œuvre de l'enseignement. C'est le même principe qui résout cette autre question : aujourd'hui, toujours par le fait d'une trop grande centralisation, nous avons mis en deux catégories distinctes le professeur et le répétiteur. Il n'y a entre eux aucune communication ; l'un est chargé de l'instruction, l'autre de la discipline, et il n'y a personne pour relier leurs actions parallèles. Il y a bien le proviseur ou principal, mais il est trop loin. Chacun d'eux, précisément à cause de cette séparation réglementaire, absolue, de leurs deux fonctions, considère l'autre, je me garderais bien de dire comme un ennemi, mais comme une personne inconnue, étrangère, n'ayant rien à faire dans son service à lui. Ne devraient-ils pas au contraire se considérer comme des collègues étroitement associés pour l'éducation des enfants ? Je déplore profondément cet état de choses.

J'ai beaucoup réfléchi sur la question des répétiteurs. Elle est complexe et semble presque à tous insoluble. On s'est placé successivement à divers points de vue pour apporter une réforme à cet état de choses. Mais rien n'est plus difficile ; ce n'est point un simple problème d'organisation administrative, il ne s'agit de rien moins que de remplacer le père de famille.

On a dit : les répétiteurs sont dans une impasse ; il faut leur donner des débouchés, un avenir dans l'Université ; il faut donc s'assurer qu'ils seront capables d'exercer plus tard d'autres fonctions que celles de maîtres répétiteurs. C'est ainsi qu'on a fait intervenir les grades : il faudra qu'ils soient licenciés, parce qu'une fois licenciés on pourra les nommer professeurs. On a eu alors l'espoir de créer un corps de maîtres pleins d'ardeur et d'entrain, passant seulement quelques années dans les cadres du répétitorat, y complétant leurs études, et devenant ensuite professeurs.

Mais quels débouchés leur donner? Il n'y a pas que les répétiteurs qui aient leur licence : on peut s'y préparer librement ou au moyen d'une bourse ; et une fois qu'on a obtenu une ou deux licences, on réclame sa place dans l'enseignement. Le nombre des places a fini par se restreindre tellement que les deux licences elles-mêmes n'ont plus suffi à assurer un poste. Aujourd'hui la concurrence est telle, que des agrégés doivent accepter des chaires dans les collèges. Et le répétitorat s'est trouvé redevenir une carrière sans issue suffisante, avec cette aggravation que ses membres, munis de diplômes élevés, ont légitimement accru leurs ambitions et ressenti d'autant plus vivement les déceptions inévitables.

On a dit alors : le répétitorat doit être une carrière, se suffisant à elle-même. Je ne suis pas pour le répétiteur âgé, restant répétiteur toute sa vie. Je crois qu'au bout d'un certain nombre d'années de cette vie, inférieure après tout, et très pénible si elle n'est pas éclairée par l'espoir d'un au delà, le fonctionnaire se décourage ; il se résigne à tourner sa meule ; il se désintéresse de toutes choses et même, dans les petites villes, s'abandonne peu à peu. Je ne suis donc pas partisan de la carrière fermée du répétitorat, même avec l'emploi de surveillant général comme bâton de maréchal ; c'est une espérance insuffisante.

Retournant le problème, je dis : Il n'y a pas de solution à la question du répétitorat, considérée comme distincte de la question du professorat, parce que la distinction entre le répétiteur et le professeur est une distinction arbitraire, factice, qui ne répond pas à la nature des choses ; l'éducation des enfants est un tout ; il ne faut pas de catégories aussi absolues entre les maîtres ; il faut faire un tout de tous ceux qui collaborent à cette tâche de l'éducation. Par conséquent, au lieu de faire parmi eux des catégories distinctes, j'admettrais que le professeur pût et dût même, dans certains cas, prendre des enfants en dehors de la classe et les faire travailler ; j'admettrais aussi que les répétiteurs pussent contribuer à l'enseignement pour certaines parties ; je les chargerais de cours complémentaires. Pourquoi ne feraient-ils pas des cours de langues vivantes, de sciences élémentaires, etc., s'ils possèdent les licences correspondantes ?

M. le Président. Vous inclineriez à les fondre dans le corps des professeurs, à ne plus faire une démarcation aussi absolue ? Ce seraient des professeurs adjoints?

M. Léon Bourgeois. Oui.

M. le Président. Seulement vous auriez toujours des fonctions de pure surveillance?

M. Léon Bourgeois. C'est vrai, et j'arrive précisément par là au fond même de la question.

Les fonctions de surveillance purement matérielle devraient être distinctes, à mon sens, des fonctions de discipline supérieure et d'éducation.

Comment voulez-vous que ce qu'il y a de plus élevé au monde, de plus difficile à faire : l'éducation des enfants, soit de même ordre, de même nature, considéré comme exigeant les mêmes aptitudes et les mêmes capacités que le fait matériel de conduire une division de la classe au réfectoire, ou de surveiller pendant la nuit l'ordre dans un dortoir?

M. le Président. Ne peut-on pas prendre le parti de distinguer nettement ce qui est fonction d'éducation et ce qui est simple surveillance?

M. Léon Bourgeois. C'est tout à fait mon avis. L'éducation comporte trois ordres de soins : préparation intellectuelle, direction morale, surveillance matérielle. Dans le système actuel on a ainsi groupé ces trois éléments : préparation intellectuelle réservée au professeur, direction morale et surveillance matérielle à l'administration, c'est-à-dire en fait au répétiteur. Qui ne voit l'erreur commise?

C'est la direction morale qui doit être absolument unie à la préparation de l'esprit et confiée, si possible, à la même personne, et, sinon, du moins à des personnes de même situation, de même culture, pouvant s'associer étroitement à la même tâche.

La surveillance purement matérielle peut, au contraire, être confiée sans dommages à d'autres collaborateurs, ayant simplement les modestes et solides aptitudes suffisantes pour cet objet.

Je ne verrais donc pas d'inconvénient à introduire dans nos lycées des serviteurs modestes, comme les adjudants de nos écoles d'arts et métiers, des hommes ayant simplement un caractère sûr, une bonne moralité, et qui seraient satisfaits d'une situation limitée, parce que leur éducation, leurs aptitudes personnelles ne leur permettraient pas d'en atteindre une plus haute.

Bornés à la tâche toute matérielle qui seule correspond à leurs aptitudes, ces serviteurs n'auraient ni les espérances, ni les déceptions qui font le mal d'aujourd'hui.

On pourrait choisir ainsi d'anciens sous-officiers bien notés, ayant le sens de la discipline; ils sauraient se faire respecter et assurer parfaitement l'ordre matériel dans les cours, les réfectoires, les dortoirs, etc.

M. le Président. On pourrait prendre quelquefois des membres de l'enseignement primaire?

M. Léon Bourgeois. Oui, mais je les réserverais alors pour la surveillance des études qui exige déjà d'autres qualités.

M. le Président. La constitution d'un budget de l'internat faciliterait peut-être cette solution?

M. Léon Bourgeois. Sans doute. Mais je désirerais ajouter une observation avant d'arriver à ce point. Je voudrais indiquer comment l'autonomie de l'établissement dont je suis, vous le savez, le partisan, permettra de résoudre précisément les difficultés en cette matière. Elle permettra au chef de cet établissement, responsable, de choisir librement ces collaborateurs inférieurs et modestes de la surveillance matérielle, suivant les renseignements qu'il se procurera personnellement sur leur compte.

Il faut qu'il puisse les prendre autant que possible sur place, dans la ville même; qu'il ait, sous certaines garanties, bien entendu, le droit de les renvoyer, quand il n'en sera pas satisfait. Ces surveillants ne seront pas des fonctionnaires classés, hiérarchisés dans le budget de l'État et versant à la retraite. Ce seraient des serviteurs du collège et non de l'État. C'est à l'établissement libre et autonome à recruter à son gré ceux auxquels il n'a à demander que cette collaboration toute matérielle.

Messieurs, j'arrive maintenant, en ce qui touche toujours l'organisation intérieure de nos études, à un point que je considère comme très important.

Je souhaiterais que le professeur, le *maître*, ainsi que je voudrais l'appeler, d'un nom plus large et plus élevé, ne fût pas, comme aujourd'hui, enfermé dans une classe, titularisé dans une chaire, où il reste toujours pendant un certain nombre d'années, sans pouvoir varier ses services, système également mauvais pour le maître et pour les élèves; pour le maître qui se borne à répéter l'année suivante pour une

nouvelle série d'enfants ce qu'il a dit l'année d'avant à la génération précédente ; pour les élèves que ce maître abandonne après les avoir eus entre les mains pendant une année, les perdant de vue à partir du mois d'août et ne s'intéressant plus à leur avenir.

Je voudrais qu'il pût y avoir, dans l'intérieur des établissements, des professeurs généraux, des directeurs d'études, — on le proposait tout à l'heure et je suis de cet avis, — qui prissent charge en quelque sorte d'un groupe d'enfants et le suivissent pendant deux ou trois années. Je crois qu'un cycle de trois ans serait la bonne mesure. C'est un temps suffisant pour qu'un lien solide s'établisse entre les élèves et le maître. J'ajoute que ce temps correspond à la réalité des choses. On se représente très bien un même maître suivant ses élèves de la sixième à la quatrième, un autre de la troisième à la rhétorique, etc.

Les groupes des élèves de mathématiques et de philosophie, ceux des divisions préparatoires aux écoles auraient naturellement une organisation distincte.

Je vois ce *professeur général*, ce véritable maître tenant précisément du répétiteur et du professeur, chargé pendant trois ans de suivre les mêmes enfants. Ce maître serait chargé de la partie principale de l'enseignement et suivrait en même temps le travail de ses élèves dans les enseignements donnés d'ailleurs par les professeurs spéciaux; il pourrait ainsi prendre absolument connaissance de la nature de chacun de ses élèves et s'intéresserait à leur développement, il vivrait pour ainsi dire avec eux ; il ne serait plus simplement le professeur faisant sa classe, c'est-à-dire venant pendant deux heures dicter ou corriger des devoirs, faire réciter des leçons, etc., sans autre responsabilité supérieure. Le professeur général serait responsable, vis-à-vis du proviseur, de tout le développement intellectuel et moral de son groupe d'élèves ; il en serait aussi responsable vis-à-vis des familles.

Une des raisons du succès de l'enseignement congréganiste sur l'enseignement universitaire, c'est qu'il semble que les enfants y soient personnellement mieux et plus connus de leurs maîtres que dans les lycées et les collèges de l'Université.

S'il y avait dans l'Université de ces professeurs généraux, lorsqu'un père de famille viendrait trouver le proviseur et lui dirait : « Que fait mon enfant ? » Le proviseur répondrait : « Je vais faire venir son professeur général, son directeur d'études, et nous allons causer avec lui. »

Et celui-ci qui aurait eu toute la vie de cet enfant sous les yeux, non seulement pendant l'année scolaire, mais pendant deux ou trois ans, qui le connaîtrait comme on connaît l'un des siens, donnerait au père de famille l'assurance que quelqu'un veille en sa place et vraiment tient en mains la direction de son enfant.

J'ajoute, bien entendu, que ce directeur d'études, aidera les élèves dans leur travail ou plutôt aura charge de leur apprendre à travailler, ce que personne n'est chargé de faire en ce moment : le professeur enseigne, le répétiteur surveille; mais nul, à vrai dire, n'est chargé de dire à l'enfant comment on doit travailler.

M. le Président. Nous trouvons une résistance assez marquée chez quelques professeurs et nous avons été frappés du langage qu'ils nous ont tenu à cet égard : ils disent que la supériorité de l'enseignement du lycée sur l'éducation congréganiste tient précisément à ce que l'enfant n'y est pas soumis à une direction continue, qu'il peut exercer, dès son jeune âge, son jugement, et qu'ainsi se développent ses qualités maîtresses de jugement personnel.

M. Léon Bourgeois. L'exposé même de l'argument me paraît en contenir la réfutation.

Comment peut-on supposer que l'enfant soit en âge d'exercer sa liberté personnelle d'esprit et de choisir entre les enseignements?

Ce que je redoute, au contraire, c'est que se trouvant entre des maîtres qui, dit-on , lui offrent des théories différentes et se contredisent entre eux, l'enfant ne soit embarrassé, dérouté, et finisse par n'avoir confiance ni dans l'un ni dans l'autre.

M. le Président. Vous ne craindriez pas, avec les habitudes qui ont prévalu jusqu'ici, certains froissements ; car le directeur d'études aurait une certaine supériorité dans l'établissement?

M. Léon Bourgeois. Je voudrais que le professeur considérât comme un grand honneur d'être directeur d'études.

J'ai lu attentivement dans la déposition de

M. Boissier, où j'ai d'ailleurs retrouvé l'intérêt et le charme de tous ses écrits, le passage où il est question de la pédagogie et de la préparation pédagogique nécessaire au professeur : « Ce n'est pas, disait-il avec raison, par un cours théorique de pédagogie que se forme un pédagogue. »

Mais comme on le pressait, à propos de l'École normale, sur la question de savoir si cette école donnait à ses élèves une préparation suffisante au point de vue pédagogique, il répondit : « Quand un professeur est intelligent, au bout de quelques mois, il sait toujours faire sa classe. » Et c'est là qu'est notre désaccord. Faire sa classe n'est pas, à mes yeux, le but unique, le but supérieur du professeur, de l'éducateur.

En limitant à cet objet : une classe bien faite, toute la tâche du professeur, en l'enfermant ainsi dans sa chaire, sans autre contact avec ses élèves, on risque de perdre de vue le but véritable de l'enseignement secondaire qui est la formation de l'homme tout entier. C'est d'ailleurs souvent après la classe, en dehors d'elle, dans des entretiens personnels, dans des indications sur la préparation du travail, etc., que sera seulement l'intervention utile, que s'exercera l'influence réelle. Ce n'est pas, je l'ai déjà dit, en constatant le travail fait, en prescrivant le travail à faire, c'est en aidant à faire le travail, en y guidant l'effort, en y suggérant la méthode, que le maître peut surtout agir pour la formation des esprits.

Et puis, il y a certaines manières de « faire la classe » que j'admire et que je redoute en même temps. Je parle de beaucoup de professeurs distingués, brillants même, qui y mettent toute leur ardeur et tout leur talent. C'est une occasion pour eux de se distinguer personnellement, en suivant et en faisant valoir leurs propres goûts, devant quelques élèves d'élite auxquels ils se communiquent. Mais les autres, dont nous avons cependant la charge? Certes, ces professeurs sont très aimés de tous les élèves : ils laissent *tranquilles* les médiocres et les mauvais, et les *forts* sont ravis d'un maître dont ils semblent partager un peu la renommée. Je ne puis m'empêcher de penser que le but de l'enseignement public, qui doit s'adresser à tous, est mieux atteint et le profit pour l'État encore plus considérable lorsqu'un professeur plus modeste parvient à faire travailler l'ensemble de ses élèves, à entraîner la masse, dont il a charge, à tirer de tous ce qu'ils peuvent véritablement donner.

M. le Président. Vous avez raison !

M. Léon Bourgeois. C'est pour atteindre ce but véritable de l'enseignement secondaire que l'institution de professeurs généraux, de directeurs d'études me paraît nécessaire, et je voudrais que les professeurs considérassent ces fonctions comme très hautes et comme socialement supérieures au professorat lui-même.

Messieurs, il est évident que, si les professeurs ont aujourd'hui cette conception, à mon sens trop étroite, de leur rôle, cela tient à la façon dont ils sont préparés eux-mêmes à l'enseignement.

Nous avons tous, à quelque degré, un préjugé particulier ; nous sommes tous d'une certaine profession, d'un certain milieu qui nous donne l'habitude de voir les choses d'un point de vue spécial. C'est ce que Bacon eût appelé « l'idole de notre tribu ».

Les professeurs n'échappent pas à cette loi : ils sont d'ailleurs poussés à certains préjugés professionnels par la valeur même des épreuves qu'ils subissent, par le caractère des grades qu'ils doivent acquérir pour entrer dans l'Université.

Il est certain que, depuis la guerre, on a cherché à élever considérablement dans l'Université ce que j'appellerai la valeur scientifique des diverses sortes d'enseignement. Les grands résultats obtenus par la science allemande, aussi bien dans le domaine de l'histoire, de l'érudition, de l'histoire littéraire, de la philologie que dans celui des sciences physiques et naturelles, avaient frappé tous les esprits. Ce qu'il y avait de superficiel, de purement oratoire dans notre enseignement supérieur avait été justement critiqué. De là un mouvement considérable.

Mais l'erreur commise a été de confondre à ce point de vue les nécessités de l'enseignement supérieur et celles de l'enseignement secondaire. Le premier n'a d'autres limites que celles de la science humaine ; on n'y saurait jamais trop exiger l'étendue des connaissances, la précision de l'érudition, la profondeur des recherches. Tout autre est le caractère de l'enseignement secondaire qui, visant un but limité, la formation de l'esprit



de la moyenne de chaque génération, veut moins d'appareil savant et plus de préoccupations purement éducatrices.

On n'avait pas vu que, chez les Allemands eux-mêmes, l'enseignement secondaire était resté fort modeste.

De là certaines tendances excessives de notre programme vers l'encyclopédie et vers l'érudition. On en est bien vite revenu et les programmes de nos classes — tout en demandant, et c'est fort louable, plus d'exactitude, moins d'à peu près que dans le temps de notre jeunesse — ont été ramenés à la simplicité convenable.

La même tendance s'était naturellement manifestée pour les programmes des épreuves de l'enseignement supérieur. Ici, je l'ai dit, elle est légitime, nécessaire en tant que ces épreuves demeurent bien des signes de la valeur de cet enseignement, et nous n'avons qu'à nous applaudir du niveau élevé des licences, de la valeur des thèses de nos doctorats, si nous considérons simplement le développement général de la science française.

Le malheur veut que ce sont ces mêmes grades — au moins pour les licences — qui sont en même temps exigés à l'entrée de tout l'enseignement secondaire. Et tandis que les programmes de nos études reviennent à la modestie dont j'ai parlé, les maîtres destinés à les appliquer ont continué à être poussés, par leurs propres épreuves, vers l'érudition, la science approfondie et, par voie de conséquence, vers la *spécialisation*.

L'agrégation révèle au plus haut degré cette erreur. Elle devrait être non un grade des études supérieures, mais un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Or elle devient de plus en plus un concours de la plus haute difficulté entre candidats aussi savants et aussi spécialisés que possible. « Spécialisés », c'est ce dernier mot qui contient la condamnation du système.

Le professeur d'enseignement secondaire ne doit pas être un spécialisé ; dès le jour où il s'est tout à fait spécialisé, il perd de vue l'objet de l'enseignement secondaire, qui est la préparation générale de l'esprit de l'enfant.

Et cette tendance à la spécialisation se retrouve partout : lorsqu'on discute les programmes au Conseil supérieur, ou dans les commissions du Ministère de l'Instruction publique, chacun des divers spécialistes cherche à y introduire plus largement les études qui le concernent lui-même, il le fait de la meilleure foi du monde, bien entendu ; s'étant définitivement consacré à cet enseignement particulier, il s'imagine que, plus il fortifiera dans ce programme cette partie d'enseignement qu'il connaît et qu'il aime, plus il fortifiera l'esprit de l'enfant.

L'agrégation, à mon sens, devrait être profondément transformée.

Beaucoup croient nécessaire de défendre ce concours en disant : « L'agrégation est une institution extrêmement utile, parce qu'elle donne au professeur un titre d'inamovibilité qui le protège contre les caprices de l'administration et contre les retours du sort. »

C'est bien ; mais il n'est pas question de supprimer l'agrégation et les garanties qu'elle donne au statut personnel du professeur ; il s'agit seulement de donner à ce concours un caractère plus direct de préparation aux fonctions de l'enseignement.

Je ne veux pas excéder ma compétence en proposant un projet complet de réforme de l'agrégation. Je me bornerai à faire remarquer que pour répondre à son véritable but, il devrait y avoir deux épreuves bien distinctes dans le concours d'agrégation : d'abord, une épreuve scientifique constatant chez le futur maître les connaissances nécessaires ; ensuite une épreuve pratique justifiant qu'il saura donner un bon enseignement.

Comment cette épreuve pratique pourra-t-elle être organisée ? Là est la difficulté. Pour mon compte, je crois à la nécessité du stage. Il n'y a pas d'épreuves pratiques qui puissent donner de meilleure garantie, une plus grande certitude des capacités pédagogiques du candidat.

J'estime que le stage d'un an ou deux, si vous voulez, dans un établissement, est l'épreuve qui permet le mieux, je dirai presque la seule qui permette de juger des aptitudes du maître.

M. le Président. A quel moment placez-vous cette épreuve du stage ?

M. Léon Bourgeois. J'y vais arriver, monsieur le Président.

On a dit qu'il fallait qu'en tout cas l'épreuve scientifique se passât avant l'épreuve pédagogique professionnelle.

Je ne suis pas persuadé que cela soit nécessaire.

Il y a des professeurs qui enseignent avant d'être agrégés. Certains sont deux fois licenciés et continuent à préparer leur agrégation ; tous ne peuvent pas attendre d'être reçus agrégés pour demander une situation.

Si un professeur qui enseigne en fait, a donné des preuves de son aptitude professionnelle, s'il a en réalité fait un stage heureux, pourquoi n'obtiendrait-il pas son certificat d'aptitude sans attendre l'épreuve purement scientifique ?

Mais ce stage est nécessaire. Qui de nous n'a connu quelque licencié, très savant ou très brillant, mais parfaitement incapable de diriger une classe et d'y maintenir la discipline ? Cela ne l'empêche nullement d'être un homme remarquable et de pouvoir fort bien passer son concours d'agrégation. Vous lui confiez une classe, il y échoue ; il tente vainement un autre lycée. Pourquoi l'*agréger* définitivement à cet enseignement secondaire où il ne rendra pas de véritables services ?

Qu'il se tourne vers d'autres destinées, sa science, sa valeur personnelle lui permettront d'arriver à une maîtrise de conférences, à une chaire d'enseignement supérieur, qui exigent de toutes autres aptitudes. Et c'est lui rendre service à lui-même que de l'obliger à se diriger ailleurs.

Je ne lierais donc pas entre elles, dans un ordre invariable, les deux épreuves ; je dirais qu'il faut, pour acquérir le titre d'agrégé et les avantages attachés à cette fonction, avoir d'une part subi avec succès l'épreuve scientifique et, d'autre part, avoir obtenu le certificat d'aptitude pédagogique, celui-ci n'étant décerné au candidat qu'après certain temps de stage, c'est-à-dire après un jugement porté sur les résultats mêmes de son enseignement.

M. Isambert. On a posé aussi la question de l'unification entre l'agrégation des lettres et l'agrégation de grammaire.

M. Léon Bourgeois. En parlant de l'agrégation de grammaire, vous fournissez là, mon cher collègue, un exemple tout à fait saisissant à l'appui de ce que je disais tout à l'heure.

L'agrégation de grammaire tend à devenir une épreuve d'érudition philologique qui n'a rien à voir avec l'enseignement que l'agrégé aura à donner dans les classes de sixième, cinquième et quatrième. C'est un des exemples les plus frappants de l'excès des spécialisations.

M. Marc Sauzet. Le répétitorat transformé pourrait peut-être constituer un stage.

M. Léon Bourgeois. Parfaitement.

V

Messieurs, en suivant le questionnaire, j'arrive à la question des enseignements classique et moderne. A cette heure tardive, je ne saurais songer à présenter devant vous une défense complète de l'enseignement moderne. J'éprouverais, du reste, à le faire, quelque scrupule, ayant eu, comme ministre, la responsabilité de son organisation. Je me bornerai donc à prier M. le Président de m'indiquer les points sur lesquels la Commission désirerait avoir de moi des explications particulières.

M. le Président. Voulez-vous nous expliquer comment s'est opérée cette transformation de l'enseignement spécial ? L'enseignement spécial, en 1881, a déjà subi une première transformation que M. Duruy semble avoir regrettée ensuite, — il l'a avoué à M. Morel qui a reçu ses confidences sur ce point.

A ce moment, M. Duruy a craint déjà qu'on ne fît dévier cet enseignement du but qui avait été sa destination première.

En 1886, M. Goblet ajoute une année d'études.

Vous n'avez pas vous-même ajouté une année nouvelle à cet enseignement ; mais vous en avez complètement refondu le programme en 1891.

M. Léon Bourgeois. Parfaitement ; nous avons transformé l'ancien enseignement spécial en un enseignement de culture générale classique.

M. le Président. Il était en marche vers ce nouveau but ?

M. Léon Bourgeois. Oui ; mais il souffrait cruellement du fait que le recrutement des maîtres de l'enseignement spécial (qui étaient toujours ceux de Cluny), ne leur permettait pas de s'adapter exactement au nouvel esprit de cet enseignement.

Le besoin s'était fait vivement sentir d'un enseignement vraiment libéral, sans lettres anciennes ; ce besoin devenait chaque jour plus

impérieux et l'on n'avait ni un programme ni un personnel suffisants pour lui donner satisfaction.

Un grand nombre de familles l'avaient réclamé et avec beaucoup de force; elles disaient : « Le grec et le latin ne sont pas indispensables à nos enfants; les nombreuses années que l'enseignement classique consacre au grec ou au latin sont du temps perdu pour des enfants qui ne tireront jamais plus tard profit de ces études; nous voudrions bien, pourtant, qu'ils fussent des honnêtes gens à la manière du XVII[e] siècle, c'est-à-dire qu'ils fussent instruits, bien élevés et qu'ils eussent une culture générale de l'esprit. On peut être un homme distingué dans ce pays, comme on l'est dans beaucoup d'autres sans posséder particulièrement la littérature d'Athènes et de Rome. »

C'est la nécessité de donner satisfaction à ce besoin public qui a été l'une des causes déterminantes de la réforme : on l'a oublié aujourd'hui; mais la réforme était indispensable.

M. le Président. Que devenait l'enseignement spécial, c'est-à-dire l'enseignement pratique de courte durée?

M. Léon Bourgeois. En 1891, quand nous avons arrêté la réforme, ma pensée était — elle est encore aujourd'hui — que cet enseignement pratique dont vous parlez devait être simplement le développement de l'enseignement primaire supérieur.

J'ai déjà donné l'une des raisons qui ont motivé la réforme, permettez-moi d'en ajouter une autre :

Les professeurs de l'enseignement classique se plaignaient de leur côté de l'abaissement des études; trop d'élèves, sans goût pour les lettres anciennes, encombraient leur enseignement; on avait cherché à diminuer la part du grec et du latin dans l'enseignement classique pour y faire entrer, disaient-ils, toute l'encyclopédie; ils demandaient donc qu'on déchargeât leurs classes des élèves qui n'avaient pas le goût des lettres anciennes, et qu'on ramenât les programmes, pour ceux qui continueraient à les suivre, au véritable caractère des humanités classiques d'autrefois.

Ainsi, bien des classiques purs étaient loin d'être opposés à la création d'un autre enseignement.

M. le Président. Aujourd'hui, dans les lycées et surtout dans les collèges, on s'aperçoit de la lacune laissée par la disparition de l'enseignement spécial. On s'efforce d'établir un enseignement qui ne serait pas le primaire supérieur, bien qu'y ressemblant beaucoup et qui, donné par un personnel différent de celui des maîtres de l'enseignement primaire supérieur, aurait encore son utilité.

M. Léon Bourgeois. Je ne pense pas qu'on puisse marquer une différence caractéristique entre cet enseignement spécial et l'enseignement primaire supérieur. Mais je ne m'opposerai en rien à l'expérience qu'on veut faire.

Je n'ai jamais songé, en créant l'enseignement moderne, à opposer un type *absolu* d'enseignement à l'ancien type déjà existant; nous avons voulu commencer à créer, à côté du type unique d'autrefois, un type nouveau répondant à d'incontestables besoins; nous avons toujours admis que l'expérience pourrait révéler d'autres nécessités, et, plus tard, amener peut-être d'autres essais.

Il y a, dans l'infinie variété des besoins et des aptitudes d'une génération, place pour des enseignements très divers, allant du plus élémentaire au plus élevé par des degrés insensibles, contenant en commun un certain nombre de données fondamentales utiles à tous dans un état donné de civilisation, mais s'étendant plus ou moins vers tels ou tels ordres de connaissances, suivant la nature d'esprit, la portée d'intelligence, le milieu familial, la vocation, la destination probable de chacun. C'est par des voies très diverses que, dans une démocratie, chacun peut aboutir au sommet. Nous n'avons pas cru qu'on pût toujours considérer comme faisant seuls partie de l'aristocratie intellectuelle les esprits préparés par l'étude de l'antiquité; nous avons pensé, notamment, qu'un enseignement largement ouvert sur l'humanité contemporaine et fortement établi sur la base des vérités dues aux découvertes des siècles modernes, pouvait donner un type de culture générale, différent sans doute, mais non pas inférieur. Mais l'idée de créer à ce nouveau système de formation des esprits un « monopole » en face de l'ancien monopole classique ne nous est nullement venue. Permettez-moi une expression que nul ne prendra en mauvaise part : il y a eu là un moyen de libérer un certain nombre d'esprits de la gêne que ne peut manquer

de produire pour eux un type unique de culture, arbitrairement imposé à tous.

J'accepterai donc, pour mon compte, bien volontiers toute expérience d'autres moyens de culture, aussi variés, aussi diversement adaptés que la nécessité des choses pourra l'exiger.

J'intercale ici, pour être plus clair, une observation importante à mes yeux : je ne suis pas de ceux qui croient à la distinction, a *priori,* des études en primaires, secondaires et supérieures. La nature ne connaît pas une classification semblable. Il ne devrait pas y avoir trois cercles impénétrables l'un à l'autre : le primaire, le secondaire, le supérieur.

Je pense donc qu'il doit exister un autre type d'enseignement que le classique et le moderne. Cet enseignement est-il secondaire ou primaire ? Je n'en sais rien. Il a une destination pratique : voilà ce que je sais seulement. Il peut être donné par des maîtres sortis de l'école primaire ou par des professeurs des collèges ou des lycées — cela m'est encore indifférent — pourvu qu'il réponde bien à son objet. Je crois qu'il y a place pour cet enseignement à destination professionnelle, à durée plus courte et, j'insiste, à types infiniment variés. Il existe à Paris, notamment dans nos écoles supérieures, et y donne des résultats excellents. Je ne vois qu'avantage à le développer là où il paraîtra utile.

M. le Président. Vous n'êtes pas d'avis de supprimer nos collèges et de les transformer en écoles primaires supérieures purement et simplement?

M. Léon Bourgeois. Si je pouvais trouver un nom qui ne fût ni celui de collège, ni celui d'école primaire supérieure, je l'adopterais, afin de ne donner prise à aucun préjugé, en raison du nom. Je répète que je ne peux comprendre cette séparation rigoureuse entre des choses que la nature ne sépare point.

M. le Président. La gratuité a établi une démarcation.

M. Léon Bourgeois. Il y a là une difficulté pratique, mais d'ordre non pédagogique. J'ajoute que, en réalité, c'est un peu une querelle de mots.

M. Raymond Poincaré. C'est encore une gratuité souvent théorique ; on a trouvé de nombreux moyens de la tourner.

M. Léon Bourgeois. Si vous saviez combien est faible la différence qu'il y a entre la prétendue gratuité de l'enseignement primaire supérieur et la prétendue non gratuité de l'enseignement secondaire... je laisse de côté l'internat ! La rétribution est si faible et les remises sont si nombreuses !

M. le Président. M. Édouard Petit qui a été chargé de faire une inspection générale des écoles primaires supérieures, et qui en a vu beaucoup, nous a dit qu'il était très frappé de la distinction profonde qui existe entre l'école primaire supérieure et le collège.

Il nous a dit que le fait provenait de la différence des deux clientèles, qui n'ont pas du tout le même esprit.

M. Léon Bourgeois. Naturellement, tout concourt à maintenir cette séparation arbitraire : les deux personnels enseignants luttent l'un contre l'autre; les préjugés sociaux font qu'une famille se considère comme appartenant à une catégorie supérieure parce qu'elle envoie ses enfants au collège au lieu de les diriger vers l'école primaire supérieure.

Nous devons précisément combattre ces préjugés.

M. Raymond Poincaré. C'est toute une affaire pour obtenir la nomination d'un licencié dans une école primaire supérieure !

M. le Président. Vous admettez la nécessité de cet enseignement intermédiaire plus pratique et plus court entre le primaire et le secondaire et vous êtes d'avis en même temps qu'il y a lieu de conserver un enseignement de haute culture qui, à côté de l'enseignement gréco-latin, rendra des services analogues ?

M. Léon Bourgeois. Oui, monsieur le Président, et puisque vous revenez à la question du principe des deux enseignements, j'y insisterai de nouveau en quelques mots : il y a eu en effet, pour la création d'une culture classique moderne, des raisons qui ne sont pas des raisons passagères; je crois, en effet, qu'un enseignement forcément un peu verbal, comme l'enseignement gréco-latin, ne suffit pas pour répondre à tous les besoins intellectuels, moraux et sociaux de notre temps.

La vertu de l'enseignement classique est très grande; je la définis ainsi : *il nous donne*

des idées toutes faites dans des formules parfaites : voilà sa force.

La perfection de ces formules les grave profondément dans les esprits qui en gardent une empreinte définitive ; mais les idées ainsi acquises et prises désormais pour les axiomes de la pensée et de la vie sont-elles toujours vraies et les seules vraies, et s'accordent-elles toujours avec la conception du monde où vingt siècles de révolutions religieuses, philosophiques et scientifiques ont amené l'humanité?

Elles ont été créées à d'autres époques, dans d'autres milieux, par d'autres civilisations, et elles sont loin d'être toujours appropriées à notre civilisation actuelle.

On nous dit, par exemple, à nous républicains : C'est par l'étude de la Grèce et de Rome que se fait l'éducation de la liberté politique. Nous pourrions répondre que ce n'est pas cette éducation-là que semblent y avoir puisée les grands hellénistes et les grands latinistes du XVI[e] et du XVII[e] siècle. Et c'est qu'en effet, sous la forme magnifique dont ils sont revêtus, les sentiments des hommes politiques dans les républiques anciennes sont très différents de ceux qui nous animent aujourd'hui.

J'ajoute qu'à s'enfermer dans l'étude exclusive de l'époque gréco-romaine, on risque de se transmettre, sans contrôle suffisant, bien des admirations convenues.

J'ai reçu récemment d'un des plus distingués secrétaires-rédacteurs de la Chambre (1) un ouvrage des plus remarquables : *La Vie parlementaire à Rome*. C'est l'histoire des luttes de Cicéron contre Catilina et contre Clodius, reconstituée avec une abondance de détails, une précision et une sûreté d'érudition extraordinaires. Il faut y voir comment, sous les harangues admirables, il ne s'agit nullement d'une lutte entre des principes qui divisent les démocrates modernes, mais de rivalités toutes personnelles, de querelles entre les partis, les factions locales, les ambitions particulières que nous n'aurions vraiment pas besoin d'aller chercher si loin si nous devions les donner en exemple aux générations de demain.

Mais je m'arrête, ne voulant pas, je l'ai dit, instituer ici un débat théorique et désirant simplement répondre aux questions qui intéresseraient particulièrement la Commission.

(1) M. Mispoulet. In-8°, Paris, 1899.

M. le Président. J'en viens tout de suite aux objections possibles.

On prétend que cet enseignement moderne risquera toujours, dans la pratique, de se confondre avec l'enseignement primaire supérieur, quoi que nous fassions.

Les frères des écoles chrétiennes commencent à préparer des candidats au baccalauréat moderne et nous allons, nous dit-on, voir ainsi des professions, où il fallait une culture élevée et désintéressée, envahies par une couche nouvelle.

M. Léon Bourgeois. Vous touchez là à la question du baccalauréat.

M. le Président. Bien entendu, parce qu'il va de soi que, si cet enseignement est ce que vous dites, il doit mener partout.

M. Léon Bourgeois. Je suis tout à fait partisan de l'égalité des sanctions.

M. le Président. On ajoute que cet enseignement, étant de durée plus courte et, par là, plus facile, constituera une prime pour la désertion des études classiques. Il comporte une année de moins.

M. Léon Bourgeois. Cela suppose la question du baccalauréat résolue. Je suis partisan de la suppression de cet examen. L'argument ne me touche donc pas véritablement. Cette question du baccalauréat pèse, en effet, bien malheureusement sur tout le problème de l'enseignement secondaire. C'est, à tout moment, là que nous rencontrons les obstacles à toutes les réformes intérieures de cet enseignement. Il faudrait qu'il y eût simplement à la fin de chaque série d'études un certificat constatant qu'elles ont été faites et bien faites. On pourrait alors, sans autre souci, constituer l'enseignement secondaire en vue de lui-même, l'organiser dans ses divers types, de la manière qui paraîtrait la meilleure en soi. Quant à l'entrée des différentes carrières, on y devrait placer, en considérant aussi uniquement l'intérêt de ces carrières, les épreuves d'admission ou d'élimination qui seraient jugées nécessaires pour en assurer le bon recrutement.

Un des vices fondamentaux de la situation actuelle est de considérer le baccalauréat comme la clef des carrières ; cette idée dénature complètement le caractère de l'épreuve finale de l'enseignement et par suite le caractère de l'enseignement lui-même.

Il devrait être une constatation des études faites, alors qu'il semble actuellement avoir

pour but de constater l'aptitude aux études futures.

Tant que l'épreuve de fin d'études secondaires continuera à être regardée comme la clef des carrières, le but véritable de l'enseignement secondaire, qui est la formation générale de l'esprit, sera perdu de vue et mille préoccupations étrangères au bien de cet enseignement influeront sur son organisation, fausseront son caractère.

Quand on dit : « Les écoles de frères prépareront trop facilement au baccalauréat, » on comprend que je réponde : Si le baccalauréat n'est plus qu'un certificat de fin d'études, l'inquiétude tombe d'elle-même. Il y a, bien entendu, à examiner ce que seront les certificats d'études secondaires pour l'enseignement libre. Mais je traiterai plus tard cette question.

M. le Président. Quels résultats l'enseignement moderne donne-t-il jusqu'à présent? Il sont très inégaux à ce qu'on dit.

M. Léon Bourgeois. Il y a, en effet, des résultats divers ; mais il faut analyser ces résultats et rechercher les causes de cette inégalité...

M. Raymond Poincaré. Dans le Nord l'enseignement moderne est très bon, à Paris également; mais il est mauvais dans le Midi.

M. Léon Bourgeois. Quelqu'un a dit — M. Seignobos, je crois — en parlant de l'enseignement moderne : « Cet enseignement rend ce qu'on y a mis. »

C'est très vrai ; dans certaines régions, dans le Midi, par exemple, on se destine davantage aux fonctions publiques et on délaisse par là même l'enseignement moderne. Le contraire a lieu pour le Nord.

M. Jacques Piou. C'est exact.

M. Léon Bourgeois. En d'autres termes, dans les régions où la richesse économique est moins développée, où l'industrie est moins répandue, où les familles se tournent de préférence vers les fonctions publiques, l'enseignement classique a gardé presque toute sa clientèle ; dans le Nord, au contraire, où l'on se dirige plutôt vers les carrières commerciales, industrielles et agricoles, l'enseignement moderne est prospère.

D'autre part, il existe beaucoup de lycées où tous les élèves intelligents, dont l'esprit paraît supérieur, sont encore dirigés de préférence par les proviseurs vers l'enseignement classique ; certains chefs d'établissement tiennent encore à honneur de ne laisser aller à l'enseignement moderne que les élèves qu'ils considèrent comme de second ordre : c'est là une cause très regrettable d'infériorité pour le moderne.

Seconde cause : Ce sont le plus souvent encore des professeurs de l'enseignement classique qui sont chargés des classes modernes et il n'est guère possible de les empêcher d'avoir un certain préjugé contre cet enseignement. Je ne me plains en aucune façon de leur zèle, ni de leur dévouement ; mais leur préparation antérieure explique que, malgré eux, ils ne tirent pas de cet enseignement tous les résultats qu'ils obtiendraient avec un autre enseignement répondant davantage à leurs habitudes d'esprit.

Il y a donc contre le plein développement de l'enseignement moderne beaucoup d'obstacles, passagers, j'en suis convaincu, mais encore très puissants. Il faut se souvenir qu'il remonte à peine à huit années: Qu'est-ce qu'un temps aussi court pour une expérience aussi considérable?

L'enseignement classique, au contraire, a pour lui des traditions très fortes et un personnel admirablement préparé de tout temps. Depuis un siècle, l'École normale, avec des maîtres tout à fait éminents, lui a servi de foyer. Il y a donc bien des raisons pour que la lutte soit très inégale entre l'enseignement classique, fort de son prestige, de ses traditions, et donné par des maîtres passionnés pour lui, et le moderne, encore en voie d'expérience et de formation et dont le personnel contient encore des éléments divers, étrangers à son esprit et parfois prévenus contre lui.

Et cependant les résultats de cet enseignement sont tels que les professeurs qui corrigent les copies du baccalauréat — et qui sont cependant des maîtres d'origine classique — reconnaissent qu'il y a diversité, mais équivalence entre les élèves des deux enseignements; leur valeur peut être considérée comme égale, bien que les caractères en soient différents.

Rappelez-vous le témoignage de M. Langlois, président d'un des jurys du baccalauréat de 1897 :

« Il m'a semblé, dit-il, que les candidats au baccalauréat moderne, souvent plus frustes que les autres, avaient travaillé davantage; qu'il avaient moins de désinvolture et plus de

fond... J'ai eu l'impression que les meilleurs élèves des deux enseigements se valent. »

L'élève de l'enseignement moderne est sans doute moins brillant, mais il a plus de fond; il improvise moins facilement que ses camarades de l'enseignement classique; il a la faculté de développement beaucoup moins rapide; il est plus *court*, lorsqu'il compose une dissertation ou un récit. En revanche, il semble avoir plus de *réflexion*. C'est, vous vous le rappelez, le souhait de M. Boutmy, qui demandait « que la part faite à la réflexion dans l'éducation fût plus grande que celle qui est réservée à l'exécution ».

Ainsi, chez l'élève de l'enseignement moderne, si l'aptitude littéraire, je dirai presque l'aptitude verbale, est moindre, le travail de la réflexion, le travail personnel, paraît être plus considérable. La valeur de l'homme en sera-t-elle diminuée?

M. le Président. Vous ne craignez pas que, le jour où le dernier pas aura été franchi, où toutes les portes seront ouvertes à l'enseignement moderne, il n'y ait abandon de l'enseignement classique, sinon par les futurs professeurs, par les prêtres, par tous ceux qui exercent un sacerdoce, et qu'il n'y ait rupture avec la vieille tradition de ce pays et diminution de son patrimoine? Cette crainte a été exprimée par un certain nombre de déposants.

M. Léon Bourgeois. Je ne crois pas à la désertion de l'enseignement classique : le prestige des langues anciennes est loin de disparaître; la culture littéraire qu'elles donnent au plus haut point sera toujours prisée dans notre pays amoureux de belles-lettres et de beau langage. Il y aura toujours de ce chef une supériorité particulière, un affinement, une élégance de l'esprit que les familles aisées souhaiteront pour leurs enfants.

J'ajoute que la crainte d'une diminution du patrimoine intellectuel de la France par la diminution du nombre des élèves classiques m'a toujours semblé tout à fait chimérique.

A mon avis, le patrimoine de la France est assez riche pour que notre race puise en elle-même des raisons de persévérer dans les voies glorieuses de son génie. Les chefs-d'œuvre de notre langue ne sont point inégaux aux chefs-d'œuvre antiques.

Et j'imagine qu'on peut, dans l'étude des grands orateurs, des grands auteurs tragiques ou comiques, des épistoliers et des philosophes de nos XVIIe et XVIIIe siècles — je ne parle même pas du XIXe — trouver les éléments d'une culture générale qui sera purement nationale et ne laissera rien se perdre des fortes et charmantes qualités de l'esprit français.

La littérature de la France n'est point, d'ailleurs, la seule où il s'agisse de puiser. Dans tout enseignement secondaire, nous estimons qu'une place doit être faite aux littératures étrangères et je ne puis comprendre pourquoi l'on semble méconnaître la vertu éducatrice des grands génies de l'étranger.

Pourquoi refuser d'étendre nos horizons en ouvrant des fenêtres sur l'étranger?

M. le Président. On a dit qu'il fallait qu'une littérature fût morte pour n'être plus dangereuse.

Nous risquons d'être moins Français, si nous entrons dans les idées de nos concurrents.

M. Léon Bourgeois. Il ne s'agit pas d'entrer dans leurs idées, mais de les connaître. Quant à l'argument de l'innocuité des langues mortes, qui, dit-on, ne sont plus « passionnelles », j'avoue ne point le comprendre. Je ne crois pas que la *Phèdre* d'Euripide soit moins troublante que celle de Racine. Il y a quelques jours encore, j'ai par hasard relu les Bucoliques et j'avoue que je ne les mettrais pas volontiers entre les mains d'un enfant. Messieurs, je ne voudrais pas cependant qu'on se méprît sur le sens de mes observations. Je ne méconnais pas le profit qu'on peut tirer de la connaissance de l'antiquité, ce serait folie; je crois, bien au contraire, que la manière dont on communique aux élèves les trésors de cette antiquité est loin de leur en faire goûter le charme et connaître tout le prix.

On ne peut dire en effet que nos enfants possèdent dans son ensemble un seul des auteurs anciens; ils étudient très longuement les éléments de grammaire et de syntaxe des langues grecque et latine et ne prennent contact avec les grands écrivains que par la traduction difficile, pénible de quelques lignes de chacun des textes, sans arriver jamais à lire couramment un seul de leurs chefs-d'œuvre. Est-ce là vraiment les mettre en communication avec le génie antique?

Messieurs, interrogeons-nous franchement nous-mêmes. Qui de nous, à moins d'avoir par goût personnel approfondi depuis la fin de nos études classiques l'étude de la langue classique, peut dire qu'il a goûté dans l'ori-

ginal les beautés des tragédies de Sophocle ou des dialogues de Platon? Il existe d'excellentes traductions auxquelles nous avons eu recours pour bien connaître l'esprit et pénétrer le charme des grandes œuvres antiques, et c'est de leur lecture que s'est formée vraiment notre opinion d'hommes faits sur l'antiquité. Pour moi, j'avoue sincèrement que c'est seulement à la Comédie-Française que j'ai entièrement compris la tragique grandeur d'*Œdipe-Roi*. Et cependant nous avons les uns et les autres fait ce qu'on appelle de bonnes études classiques.

La vérité, c'est que ces études sont indispensables à un certain nombre seulement. Il faut qu'il y ait dans notre pays des hommes qui continuent à posséder une connaissance profonde, vraiment directe, de ces génies de la Grèce et de Rome auxquels notre génie à nous a tant emprunté. La très haute culture littéraire d'une élite est indispensable et, pour la maintenir, un enseignement classique non seulement pur et fort, mais plus fort et plus pur encore que celui de notre temps, doit être conservé. Mais, à vouloir le donner à toutes les classes moyennes, on risque à la fois de l'offrir en vain à ceux qui n'en ont ni le besoin, ni le goût, et de le donner incomplet, médiocre, à ceux qui sont faits pour lui.

Réduisez le nombre des élèves de l'enseignement classique, créez des lycées exclusivement classiques à très forte organisation, et vous aurez rendu à la cause des lettres anciennes un plus grand service qu'en essayant d'arrêter dans son développement l'enseignement moderne, qui répond aux nécessités de l'immense majorité de notre jeunesse.

M. le Président. Voulez-vous arriver au baccalauréat ?

M. Léon Bourgeois. Messieurs, tant que nous nous heurterons au baccalauréat, le problème de la réforme des études secondaires demeurera insoluble.

Il n'y a, à mon sens, qu'une objection sérieuse à la suppression du baccalauréat — on l'a formulée ici bien souvent — c'est la question du sort de l'enseignement libre. Pour l'enseignement public, l'objection n'existe pas.

M. le Président Qu'entendez-vous par cette suppression? Pensez-vous qu'on pourra entrer aux Universités, comme en Belgique, sans examen d'État?

M. Léon Bourgeois. J'ai dit, au commencement de ma déposition, que je croyais possible de concilier le principe de la liberté de l'enseignement avec le droit nécessaire de contrôle de l'État sur tout enseignement.

Ce droit peut s'exercer de deux façons : par la collation des grades et par l'inspection dans les établissements libres. La collation des grades est chose d'État; l'État organise des jurys pour diriger les examens qu'il juge à propos de faire passer. Je voudrais que ces examens, comme je l'ai dit tout à l'heure, aboutissent à des certificats d'études et non pas à des certificats d'aptitude à un enseignement ou à une carrière supérieurs; je désirerais, en un mot, qu'ils fussent la constatation des résultats acquis dans l'enseignement reçu.

M. le Président. Ils n'auraient aucune valeur légale?

M. Léon Bourgeois. On pourrait décider qu'à l'entrée de telle carrière tel certificat d'études fût pris en valeur pour une cote de tant de points; mais je voudrais que le diplôme secondaire n'ouvrît par lui-même en aucun cas une carrière; ce qui fausse l'enseignement secondaire, c'est ce lien factice entre les études qui doivent être générales et l'entrée dans une carrière qui est la spécialisation.

C'est un jury d'État qui délivrerait les certificats d'études.

Le *certificat d'études* aurait un objet très déterminé : la constatation de la valeur des notes obtenues par l'enfant pendant la durée de ses études.

Dans les établissements de l'État, la chose est facile à organiser : on instituerait des examens de passage rigoureux, sans lesquels il ne serait pas possible de passer dans une classe supérieure, et le certificat d'études serait simplement le dernier des examens de passage. Ces examens, même dans les établissements publics, auraient lieu sous le contrôle, à mon sens nécessaire, d'une autorité extérieure à l'établissement.

Comment serait constitué le jury d'État? Je vous ai parlé du rapport que je voudrais voir s'établir entre les Universités et les établissements secondaires; je souhaiterais, par conséquent, que le jury fût composé de professeurs de l'enseignement secondaire et présidé par un professeur de l'Université. Les

professeurs de l'enseignement secondaire devraient, bien entendu, ne pas appartenir à l'établissement.

J'attacherais de l'importance à ce que ce jury comprît des membres égaux en grade aux professeurs de la maison inspectée, mais désintéressés de l'examen.

Au moment de sa session, ce jury aurait le droit de vérifier l'ensemble des examens de passage de l'établissement, d'en contrôler la valeur et la sincérité.

Pour la délivrance du certificat de fin d'études, il aurait le droit de se faire mettre sous les yeux les travaux des élèves, leurs copies, leurs compositions, en un mot tous les renseignements propres à l'éclairer.

M. Jacques Piou. A partir de quelle classe commenceraient ces examens?

M. Léon Bourgeois. Je voudrais qu'ils eussent lieu à partir des classes de grammaire. Dans les lycées de filles, où le système fonctionne aujourd'hui parfaitement, ils se passent seulement après la troisième et après la cinquième année. Je les voudrais plus fréquents et, pour les classes supérieures surtout, il les faudrait annuels.

M. Marc Sauzet. Que deviendraient les élèves éliminés des établissements à l'examen de passage?

M. Léon Bourgeois. Ils pourraient toujours redoubler la classe ou se diriger vers un enseignement moins élevé.

M. le Président. Et quelle est votre solution pour les établissements libres?

M. Léon Bourgeois. J'établirais le livret scolaire obligatoire pour les établissements libres comme pour ceux de l'État. Je suis d'avis que le droit de l'État va jusqu'à s'assurer que dans tous les établissements d'enseignement — même les établissements libres — on se conforme à un certain nombre de règles générales que je considère comme nécessaires au bien du pays.

Si les établissements libres veulent présenter des élèves pour l'obtention d'un certificat d'études, il faut qu'ils se soient mis, vis-à-vis de l'État, dans une situation telle que l'État puisse contrôler la valeur de leur enseignement.

Il faut qu'ils tiennent régulièrement le livret scolaire de chaque élève, et il faut que l'État puisse constater la sincérité des mentions portées sur ce livret, puisqu'elles serviront de base à la décision attribuant plus tard ou refusant le certificat de fin d'études à l'enfant.

Il ne s'agit pas, à ce point de vue, de contrôler la nature de l'enseignement, mais de vérifier seulement les constatations du travail fait, la sincérité des déclarations des maîtres.

J'ajoute que l'État a, suivant moi, le droit d'exiger certaines conditions de capacité des maîtres de l'enseignement libre. Un projet de loi en ce sens, déjà voté par la Chambre, est, vous le savez, actuellement en discussion au Sénat.

Du moment où l'enseignement n'est pas donné individuellement aux enfants par une personne choisie directement par la famille, du moment qu'il s'agit d'une maison ouverte à tous, ayant une direction, un personnel de maîtres nommés par l'établissement, un enseignement en commun, il y a de la part de l'État non seulement droit, mais obligation de contrôle.

Je crois que c'est vous-même, monsieur le Président, qui avez éclairé ce point par une comparaison frappante : en montrant que l'État, qui n'intervient pas dans les rapports d'un médecin avec une famille, est au contraire obligé d'exercer une surveillance lorsqu'il s'agit de l'organisation des soins en commun dans un hôpital. Même situation, même devoir de l'État pour l'enseignement en commun.

Du moment où vous ouvrez un établissement d'éducation au public, vous ouvrez la porte au contrôle de l'État.

Il ne s'agit pas, par l'obligation du livret scolaire et par les conditions de capacité exigées du personnel de l'enseignement libre, d'essayer, d'une façon détournée, de tuer l'enseignement privé.

M. Jacques Piou. Si vous faites subir des examens de passages aux élèves de l'enseignement libre, vous vérifiez, au moyen de ces épreuves, l'enseignement lui-même.

M. Léon Bourgeois. Je vérifie la sincérité des constatations et la conformité des déclarations faites par l'établissement privé.

Je m'adresse à un directeur d'établissement privé et je lui demande, par exemple. « Quelle classe prétendez-vous faire ici? » Il me répond : « Je fais la cinquième classique. » « C'est bien, monsieur. Quels sont vos programmes? Quels auteurs faites-vous apprendre? Quels textes explique-t-on? » « Les

voici. » « Très bien, lui dirai-je; ce sont bien là les matières d'une cinquième classique; maintenant veuillez me montrer les livrets de vos élèves et y joindre quelques-uns de leurs travaux. » Et cette simple comparaison me permettra facilement de voir si les travaux faits sont conformes au programme annoncé et si les notes données correspondent sensiblement à la valeur réelle des résultats.

Un point, c'est tout.

M. Jacques Piou. Un point, ce n'est pas tout; car non seulement vous voulez vérifier la conformité de l'enseignement donné aux programmes de la maison; mais vous voulez encore que les maîtres de l'enseignement libre aient des titres universitaires.

Vous ne vous contentez pas de vérifier le mérite de l'enseignement par l'examen de passage; vous voulez vous assurer que les maîtres remplissent certaines conditions d'aptitudes. .

M. le Président. C'est une autre question!

M. Jacques Piou. Les deux questions sont absolument liées.

M. le Président. On pourrait très bien exiger les grades en maintenant le baccalauréat tel qu'il est, et inversement.

M. Jacques Piou. Puisque vous voulez vérifier le mérite de l'enseignement donné....

M. Léon Bourgeois. Non pas, je veux vérifier la conformité des notes données et de la valeur du certificat délivré en fait avec l'enseignement reçu.

M. Jacques Piou. J'admets ce principe. Mais vous ajoutez que le maître devra avoir des grades universitaires! Je prétends que vous demandez deux fois la même chose.

M. Léon Bourgeois. La question des grades à exiger des professeurs de l'enseignement privé ne se lie pas nécessairement à celle des examens de passage et du livret scolaire.

M. le Président. Réservons-la! Ne compliquons pas!

M. Léon Bourgeois. Elle est d'un autre ordre; elle répond à d'autres besoins, à d'autres idées.

Je retiens simplement l'obligation du livret scolaire et le droit, pour l'État, de faire une inspection et de constater la conformité des renseignements donnés par le livret scolaire avec les faits qui se sont passés dans l'établissement.

Grâce à ce contrôle, la délivrance du certificat de fin d'études pour les élèves des établissements libres peut être faite par les jurys d'État dans des conditions de connaissance parfaite, puisqu'ils auront sous les yeux non seulement les notes finales présentées par l'établissement pour établir la valeur actuelle de l'élève, mais l'ensemble des renseignements que l'inspection annuelle aura donnés sur la valeur des notes portées chaque année au livret scolaire de l'enfant.

On a fait cette objection que certaines maisons, considérées comme donnant des notes peu sincères et présentant leurs élèves avec une sorte de certificat de complaisance que le jury devait en principe rejeter, pourraient cependant contenir des élèves qui, individuellement, mériteraient d'être admis au certificat. Je réserverai volontiers, pour ces cas qui seront bien rares, une sorte de recours pour l'élève, un droit à se faire interroger directement par le jury.

M. le Président. Les certificats d'études seraient-ils délivrés par les établissements eux-mêmes, sous le contrôle d'un jury d'État?

M. Léon Bourgeois. C'est le jury d'État qui délivrerait les certificats sur les notes présentées par l'établissement. Ce jury, d'ailleurs, serait le même pour tous les établissements publics ou privés de la région; il serait toujours présidé par un professeur de l'Université, appartenant à l'enseignement supérieur et placé, par le fait, au-dessus de la concurrence des établissements.

Le jury ne contiendrait jamais, d'ailleurs, un seul professeur de l'établissement même qu'il devrait juger; mais il se composerait de collègues au moins égaux et n'ayant aucun intérêt direct dans la maison.

M. le Président. Vous instituez l'équivalence de ces certificats, quelle que soit la maison?

M. Léon Bourgeois. Oui, une fois qu'elle est constatée.

M. le Président. Si, par exemple, une administration de l'État exigeait un certificat d'études, on pourrait présenter indifféremment celui d'une maison libre ou celui d'un établissement de l'État?

M. Léon Bourgeois. Je ne me préoccupe pas ici des conditions politiques ou autres que

l'État peut mettre à l'entrée des carrières publiques. Je me borne à dire ceci : là où, parmi les conditions exigées, on trouvera celle du certificat de fin d'études secondaires, il n'y aura pas à distinguer entre les provenances de ces certificats, puisque dans tous les cas — comme aujourd'hui pour le baccalauréat — c'est l'État qui conférera ce certificat.

M. le Président. Vous ne donneriez pas un certificat unique d'études secondaires ; vous voudriez autant de certificats qu'il y aurait de genres d'enseignements ?

M. Léon Bourgeois. Je voudrais que les certificats d'études secondaires fussent aussi variés que possible et voici comment je concevrais cette variété : j'admettrais que ces certificats ne fussent pas, comme le diplôme du baccalauréat, un simple papier portant la mention : « A été admis. » Je serais d'avis qu'ils comprissent l'énumération réelle des différentes études faites et qu'ils portassent l'indication de la note obtenue par l'élève.

C'est un peu la méthode anglaise. Le « colonial service » en Angleterre procède, on vous l'a signalé, d'une manière très intéressante ; il a, dans son programme, trente-sept matières différentes, pour lesquelles le principe de l'option est appliqué. Les candidats ont à choisir entre sept de ces matières et ils sont admis s'ils ont obtenu dans l'une d'entre elles une note assez élevée.

Sans aller jusque-là, — j'indique cet exemple comme direction d'esprit, — j'admettrais que le certificat d'études secondaires fût extrêmement varié en ce sens qu'un certain nombre de matières étant facultatives, il suffit à l'enfant de justifier d'une note de... dans les cinq ou six matières qui constituent l'enseignement déterminé, pour être reconnu apte à obtenir le certificat.

Vous voyez la variété et l'utilité qu'elle présenterait pour les établissements dont je souhaite l'autonomie.

Dans certaines régions, les établissements peuvent avoir besoin de développer l'enseignement dans tel ou tel sens ; cela n'empêchera pas les élèves d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire avec des notes excellentes sur des points particuliers bien qu'ils aient été moins fortement préparés sur d'autres points.

M. le Président. Vous n'attacheriez à aucun de ces certificats des conséquences légales, pour l'entrée dans les Facultés ?

M. Léon Bourgeois. Je ne leur attacherais aucune conséquence obligatoire.

M. le Président. En fait, comment entrerait-on à la Faculté de droit ?

M. Léon Bourgeois. C'est à l'État à déterminer les conditions dans lesquelles on doit entrer dans l'enseignement supérieur comme dans les carrières publiques. Je suis d'avis qu'en principe les divers certificats d'études secondaires, correspondant aux deux enseignements qui existent actuellement, correspondront à une instruction suffisante pour suivre avec fruit l'enseignement du droit et de la médecine.

Toutefois, si les facultés de droit exigent une faible connaissance du latin des élèves qui auront le certificat d'études secondaires, sans la mention « grec et latin » — ce qui correspondrait à notre baccalauréat moderne actuel, il suffira d'instituer certaines épreuves à cet effet pour l'admission à l'école. Il sera loisible, — et j'ajoute facile — à ces jeunes gens de préparer pendant un an le peu de latin qui serait exigé pour ces épreuves.

Qui empêcherait encore d'organiser dans les lycées de villes de facultés des enseignements d'un an, complémentaires de l'enseignement moderne et permettant d'obtenir une « mention pour le latin » en marge du certificat de fin d'études ? C'est même là un exemple de la souplesse infinie que peut prendre ce système, débarrassé du cadre rigoureux où le baccalauréat enferme tout aujourd'hui.

M. Jacques Piou. Dans votre système, je désirerais savoir si vous laissez à chaque établissement la liberté de rédiger ses programmes, ou bien si c'est l'État, qui, en vue de ce certificat d'études, réglera les matières sur lesquelles l'examen doit porter.

M. Léon Bourgeois. Je souhaiterais que l'État déterminât au moins des conditions générales, des limites, pour la confection des programmes.

Il est évident qu'on ne pourrait pas sanctionner, par le certificat d'études secondaires, un enseignement qui ne donnerait que les quatre règles pour toute arithmétique.

Il y a un certain nombre de points sur lesquels tout le monde est d'accord.

On ne désigne sous le nom d'enseignement secondaire que l'enseignement qui comprend

un ensemble de connaissances en matière littéraire, historique, scientifique, etc., répondant à un certain niveau.

Dans ces limites générales, tracées par l'État et constituant précisément l'ensemble des études secondaires, chaque établissement — même les établissements publics — serait, à mon sens, libre de se tailler le programme personnel qu'il voudrait.

M. Henri Blanc. Donneriez-vous à chaque Faculté le droit de déterminer les conditions d'admission des étudiants?

M. Léon Bourgeois. L'enseignement supérieur de l'État reste nécessairement centralisé, en ce sens que toutes les Universités, tous les établissements d'enseignement supérieur, préparant à certains diplômes de l'État, celui-ci détermine les conditions générales de leurs programmes.

M. le Président. Je crois que nous avons très bien saisi l'ordre d'idées dans lequel vous vous placez.

Nous ne pouvons pas discuter les détails à cette heure.

Avez-vous d'autres points à traiter, monsieur Bourgeois?

M. Léon Bourgeois. Une fois votre enquête terminée, lorsque vous discuterez le texte d'une proposition de loi, si elle est conçue dans cet esprit, je serai entièrement à votre disposition pour fournir toutes les explications de détail qui vous sembleraient nécessaires.

M. le Président. Personne n'a de questions à adresser à M. Bourgeois?...

Mon cher collègue nous vous sommes très reconnaissants de votre déposition.

M. le Président. Nous voici parvenus, messieurs, au terme de notre enquête. Commencée le 17 janvier, elle s'achève le 27 mars, après avoir rempli trente-huit séances, dans lesquelles nous avons entendu 196 dépositions.

Quoique déjà longue, la liste de ces dépositions aurait pu être encore étendue, si vous n'aviez décidé que l'enquête serait close avant la séparation des Chambres. Nous avons eu le regret de ne pouvoir appeler toutes les personnes dont les noms avaient été portés sur nos listes à raison de leur compétence et de la situation qu'elles occupent.

Il eût été particulièrement intéressant d'entendre les recteurs et quelques-uns des représentants des diverses académies. Le temps nous a manqué. La plupart nous ont envoyé, d'ailleurs, des dépositions écrites que nous serons heureux d'enregistrer.

Nous avons fait tout ce qui dépendait de nous pour que l'enquête fût aussi large, aussi impartiale que possible.

Plusieurs personnes à qui nous avions adressé des convocations n'ont pas pu se rendre à notre appel et m'ont prié de vous en exprimer leurs regrets. Parmi elles, je citerai MM. Debidour, Piéron, Coppinger et Combette, inspecteurs généraux de l'instruction publique. MM. Samazeuilh, Dastre, Faguet et Demolins.

M. Faguet m'a écrit qu'il partageait entièrement les idées exposées devant la Commission par M. Foncin. Quant à M. Demolins, il devait nous envoyer une déposition écrite et se mettre ensuite à notre disposition, si nous pensions avoir quelque question à lui poser. Nous n'avons pas encore reçu la communication qu'il nous avait annoncée.

Notre collègue, M. Jules Legrand, Sous-Secrétaire d'État, regrette vivement de n'avoir pu se présenter devant la Commission, à raison de la position qu'il occupe dans le Gouvernement. M. Dejean, notre ancien collègue, aujourd'hui chef du cabinet de M. le Ministre de l'Instruction publique, m'a témoigné le même regret.

Enfin, nous aurions désiré entendre MM. Liard, Rabier et Bayet, directeurs au Ministère de l'Instruction publique. Ils ont craint d'être gênés dans l'expression de leurs idées personnelles par leur situation de collaborateurs du Ministre. Je suis chargé de vous présenter leurs excuses.

Les procès-verbaux des dépositions que nous avons recueillies formeront deux volumes, qui seront distribués dans le courant du mois de mai. Nous publierons, presque en même temps, le relevé de la population des lycées, collèges, établissements libres et petits séminaires au 31 décembre 1898. Cette statistique sera accompagnée des observations des recteurs, in-

specteurs d'académie et chefs d'établissements sur les causes probables des variations de la population des diverses catégories d'établissements.

Les réponses écrites au questionnaire seront analysées et publiées en même temps que les délibérations des Chambres de commerce et des Conseils généraux à qui nous avons demandé leur avis.

Il s'en faut que la tâche de la Commission soit accomplie.

Nous avons maintenant à dégager de cette enquête des conclusions pratiques, sur lesquelles nous nous mettrons d'accord, je l'espère, avec le Gouvernement, et que nous recommanderons ensuite à la Chambre des Députés.

La Commission se consacrera tout entière à ce travail, aussitôt que nous serons de nouveau réunis, après les vacances de Pâques.

M. Edouard Aynard, *vice-président de la Commission*. Je suis assuré de me faire l'interprète de tous les membres de la Commission de l'enseignement en adressant à M. le Président nos plus sincères félicitations et nos cordiaux remerciements pour la haute impartialité, la persévérance infatigable, l'entier dévouement avec lesquels il a dirigé les travaux de notre enquête.

Je tiens à lui témoigner l'expression d'une vive gratitude, et j'ai la confiance que tous les membres de la Commission voudront s'y associer. (*Assentiment unanime.*)

M. le Président. Je suis très touché de ce témoignage de votre confiance. Vous avez rendu ma tâche facile et vous avez donné un bon exemple en vous montrant si assidus et si attentifs aux travaux de la Commission. Permettez-moi de vous remercier.

La première partie de l'enquête, qui portait sur l'enseignement secondaire des garçons est donc close. Tout ce qui concerne l'enseignement des jeunes filles a été réservé pour une enquête ultérieure.

TABLE DES MATIÈRES

Séance du vendredi 24 février 1899 :

Pages

Déposition de M. Th. Beck.. 1
— de M. Poirier.. 10
— de M. Favre.. 16

Séance du samedi 25 février 1899 :

Déposition de M. l'abbé Prudham.. 23
— de M. Lippmann.. 32
— de M. Jaurès.. 38
— de M. Jules Dietz.. 43

Séance du mardi 28 février 1899 :

Déposition de M. Joubert.. 49
— de M. Bossert.. 56
— de M. Ch. Andler.. 62
Dépositions de MM. Emile Duport et Guinand, *délégués de l'Union du sud-est des syndicats agricoles*.. 68

Séance du mercredi 1er mars 1899 :

Déposition de M. Bedorez.. 73
— de M. Max Leclerc.. 80
Dépositions de MM. Mangin, Aubert, Billaz, Hermann Dietz, Pinloche, Reynier.. 92

Séance du vendredi 3 mars 1899 :

Dépositions de MM. Henri Bernès, Boudhors, Albert-Petit, Sigwalt, Schweitzer.. 121

Pages

Séance du samedi 4 *mars* 1899 :

Dépositions de MM. Chalamet et Fallex 156
— de MM. Mathieu, Ducatel, Bloume, Pouthier 172
Déposition de M. Clairin 182
— de M. Belot 190
— de M. Thalamas 199

Séance du mardi 7 *mars* 1899 :

Dépositions de MM. Lhomme, Malapert, Gautier, Chauvelon, Rabaud, Bougier 210

Séance du mercredi 8 *mars* 1899 :

Déposition de M. Mathieu, *archevêque de Toulouse* 240
— de M. l'abbé Péchenard 248
— de M. l'abbé Baunard 256
— de M. l'abbé Pasquier 261
— de M. l'abbé Batiffol 271
— de M. l'abbé Havret 277
— de M. Patot 283
— de M. Fournier 285

Séance du vendredi 10 *mars* 1899 :

Déposition de M. de Lapparent 287
— de M. Emile Clairin 291
— de M. Weill, *Directeur du collège Chaptal* 297
— de M. Houyvet 302

Séance du samedi 11 *mars* 1899 :

Déposition de M. l'abbé Girodon 305
— de M. l'abbé Laberthonnière 310
— de M. l'abbé Vié 315
— de M. l'abbé Orain 321
— de M. l'abbé Gouraud 331
— de M. l'abbé Julien 334
— du Frère Abel 339

Séance du mardi 14 *mars* 1899 :

Déposition de M. Morlet 342
— de M. Darlu 351
Dépositions de MM. Brelet, Lecomte, Roger, Weill 358

Pages

Séance du mercredi 15 *mars* 1899 :

Dépositions de MM. le marquis de Vogüé, Blanchemain, Lavollée, Milcent et de Salvandy, *de la Société des agriculteurs de France* 381
— de MM. Potot et Gallois 393
— de MM. Piquois, Pruvost, Béjambes 402
— de MM. Péquignat, Pigeaud, Micouleau, Brocard 416
Déposition de M. Rigolage 428

Séance du vendredi 17 *mars* 1899 :

Déposition de M. Gaufrès 432
— de M. Blondel 437
— de M. Fournier de Flaix 447
— de M. de Monbrison 484

Séance du samedi 18 *mars* 1899 :

Déposition du Père Didon 454
— de M. l'abbé Dadolle 466
— de M. l'abbé Morel 471
— de M. l'abbé Charost 474
Dépositions de MM. Paul Colin, Pillet, Beylard 480
Déposition de M. Maldidier 492

Séance du mardi 21 *mars* 1899 :

Déposition de M. Mercadier 498
— de M. Buquet 503
Dépositions de MM. Bouquet et Paul Jacquemart 508
Déposition de M. Edouard Petit 516

Séance du mercredi 22 *mars* 1899 :

Déposition de M. Moreau 523
— de M. Alexis Bertrand 535
— de M. Hanotaux 543
Dépositions de MM. Keller et Terrat 554
Déposition de M. Albert Malet 560
— de M. Maurice Potel 562
Lettre de M. Morel, *inspecteur général de l'instruction publique* 567

Séance du vendredi 24 *mars* 1899 :

Déposition de M. Lucien Lévy 570
— de M. Sarrut 575
Dépositions de MM. les docteurs Gley, Varnier, Broca et Achard, *délégués de la Société des agrégés* 579
Déposition du Frère Justinus 587

Pages

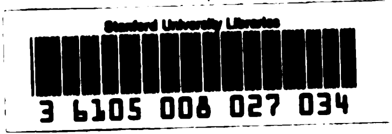
Séance du samedi 25 *mars* 1899 :

Dépositions de MM. Masson, *président*, et Fumouze, *vice-président de la Chambre de commerce de Paris*.......... 606
— de MM. de Lagorsse, Tisserand, Risler et Grandeau, *représentants de la Société nationale d'encouragement à l'agriculture*.......... 617
Déposition de M. Jules Gautier.......... 626
— de M. Jules Payot.......... 636
— de M. Picavet.......... 644
— de M. Rocafort.......... 647

Séance du lundi 27 *mars* 1899 :

Déposition de M. Louis Passy.......... 654
— de M. Balsan.......... 656
— de M. de Coubertin.......... 660
Lettre de M. René Goblet.......... 665
Déposition de M. Raymond Poincaré.......... 667
— de M. Léon Bourgeois.......... 682
Clôture.......... 705

Paris. — MOTTEROZ, imprimeur de la Chambre des Députés, 7, rue Saint-Benoît.


Stanford University Libraries
3 6105 008 027 034

